EXERCÍCIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DO CONHECIMENTO

JOSÉ FRANKLIN DE SOUSA

Pós-graduado pela PUC-SP em Direito Processual Civil
e Direito do Consumidor

RESUMO

Este trabalho pretende fazer uma análise a respeito da educação, em uma relação com o desenvolvimento do conhecimento.

Utiliza a pesquisa bibliográfica no decorrer dos tempos, com a sua evolução e relativa qualidade da pedagogia e seus aspectos históricos.

Lembra a educação a partir do período pré-histórico, anterior à escrita, tendo uma estrutura primitiva, na qual os chefes de família respondiam pela educação dos filhos.

No período egípcio, o acesso ao conhecimento fica restrito aos altos funcionários, sacerdotes e militares. Posteriormente, o conhecimento passa a ser difundido, porém aos níveis mais altos, ao qual só tem acesso a classe dominante.

Na Babilônia evidencia-se o poder da classe sacerdotal, em razão dessa sociedade possuir bibliotecas, noções de astrologia, misturando-se a ciência à magia.

Na Índia vige uma civilização marcada pela divisão social em castas, na qual todos derivam do corpo do Deus Brahma, acontecendo a educação de forma discriminatória, privilegiando os brames, pois aos sudras e párias era negada qualquer forma de educação, além de sofrer também influência do budismo.

Na China, a Educação era bastante conservadora, mantendo-se até recentemente voltada à transmissão, apoiada nos livros interpretativos de Lao Tsé e Confúcio que datam do terceiro milênio a. C.

A educação dos Hebreus era marcada pela religiosidade, professada pelos profetas, ocorrendo nas sinagogas, nas quais se aprendem as verdades da Bíblia, especificamente do Antigo testamento. São politeístas e valorizam a educação manual.

Na Antiguidade Grega, o período arcaico, século VIII a VI a. C., traz grandes transformações no campo político e social, surgimento da Polis (Cidades-Estado), do comércio e, em consequência, das classes sociais, da moeda.

Palavras-chaves. Educação. Conhecimento. Cidadania.

ABSTRACT

This work intends to make an analysis about education, in relation to the development of knowledge.

It uses bibliographic research over time, with its evolution and the relative quality of pedagogy and its historical aspects.

It recalls education from the prehistoric period, prior to writing, having a primitive structure, in which the heads of households were responsible for the education of their children.

In the Egyptian period, access to knowledge was restricted to high officials, priests and military personnel. Later, knowledge started to be disseminated, however at the highest levels, to which only the dominant class had access.

In Babylon, the power of the priestly class is evident, because this society has libraries, notions of astrology, mixing science with magic.

In India there is a civilization marked by the social division into castes, in which everyone derives from the body of the God Brahma, education taking place in a discriminatory way, privileging the brames, because the Sudras and outcasts were denied any form of education, in addition to also suffering influence of Buddhism.

In China, Education was very conservative, remaining until recently focused on transmission, supported by the interpretive books of Lao Tzu and Confucius that date from the third millennium a. C.

The education of the Hebrews was marked by religiosity, professed by the prophets, occurring in synagogues, in which the truths of the Bible are learned, specifically from the Old Testament. They are polytheists and value manual education.

In Greek Antiquity, the archaic period, 8th to 6th century BC. C., brings great transformations in the political and social field, appearance of the Polis (Cities-State), of the commerce and, consequently, of the social classes, of the currency.

Keywords. Education. Knowledge. Citizenship.

EXERCÍCIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DO CONHECIMENTO

O isolamento na prisão produz no indivíduo a sensação de perdas pessoais, como explicita Goffman, [1] quando observa que o encarcerado passa por um processo de descaracterização de sua identidade adquirida anteriormente nas relações com a família, amigos e instituições religiosas, educacionais, profissionais.

Nesse sentido, buscar a escola para ampliar conhecimentos é uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submete o indivíduo, uma vez é a região mais sombria do aparelho de justiça que organiza silenciosamente um campo de subjetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica. [2]

Existe entre os aprisionados um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, e que pode configurar-se como motivo que os leva à escola. A volta à sala de aula oferece a muitos deles a possibilidade de poder sair da cela, ‘distrair a mente’ e ocupar seu tempo com coisas úteis, como se pode comprovar no estudo realizado. Quando os alunos se referem à escola como espaço onde ocupam a mente com coisas boas e preenchem o tempo ocioso, pode-se atentar para a falta de atividades em que vivem.

Ora, é preciso ter presente que os criminosos são colocados na prisão, não para punição, mas como punição.

Não precisam, no dizer de Sykes, [3] ser agredidos física ou mentalmente, além da dor envolvida no próprio confinamento. Eles não estão ali para serem punidos, pois o muro já é a segregação e o castigo. A escola, portanto, além de ser uma ocupação, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionarem com o mundo externo.

O questionamento mais frequentes entre os presos está relacionado ao significado da escola, está relacionada à oportunidade de aprendizado da leitura e escrita para os não alfabetizados, que são os mais frequentes, os que mais valorizam a escola e os que apresentam a menor porcentagem de evasão. Ler e escrever na prisão é fundamental, pois não ter essas qualidades implica dependência do companheiro.

_____
[1] GOFFMAN, 1974.
[2] FOUCAULT, 1987.
[3] SYKES, 1999.

É com esses conhecimentos que os detentos podem escrever e ler cartas, bilhetes e acompanhar o desenrolar dos seus processos criminais. No dizer deles, é preciso ficar atento, porque a justiça não tem preocupação com eles e o cumprimento da pena sempre vai além do determinado no momento da condenação.

Nesse sentido, de posse da leitura e da escrita, buscam lutar para ter seus direitos respeitados. Na prisão, ler e escrever significa, portanto, ter mais liberdade, autonomia e privacidade, até porque quem não sabe pede, e quem pede deve. Na prisão até favor é dívida, e dívida é risco de vida. Em relação ao significado da escola para o aluno, é preciso, também, que sejam destacadas, de acordo com os depoimentos, as expectativas que demonstram em relação ao acesso aos conhecimentos e melhorias das condições de vida, quando em liberdade.

Do ponto de vista da aprendizagem, os objetivos da escola são mais concretos e reais, pois uns querem aprender a ler, escrever e calcular, outros buscam aperfeiçoar, aprofundar e ampliar seus conhecimentos. Essa visão não é muito diferente da análise feita por Mello [4] quando afirma que 'é ensinando a ler, escrever, calcular, falar, e transmitindo conhecimentos básicos do mundo físico e social, que a educação escolar poderá ser útil às camadas populares'.

Os alunos presos, assim como as camadas populares, veem a educação como 'formas de melhorar de vida, pela possibilidade que nela distinguem de obterem melhor emprego e de participarem da cultura letrada'. [5]

Essa expectativa é ainda maior nos homens encarcerados, pois, além de pobres, são presos. A educação não pode ser considerada 'toda poderosa', mas é preciso ter o cuidado de não cultivar o pessimismo, achando que a educação nada pode.

Como afirma Santos, [6] 'faz parte do imaginário dos detentos a expectativa de ter acesso aos conhecimentos acumulados, via escola, e isso não sofre variação se essa instituição está dentro ou fora de uma prisão'.

Pode concluir-se, então, que a escola no presídio guarda especificidades que a diferenciam de outros espaços, e que a sociedade dos cativos mantém expectativas em relação à instituição escolar quanto à aquisição de conhecimentos e preparo para o convívio social.

_____

[4] MELLO, 1987, p. 78.
[5] MELLO, 1987, p. 77.
[6] SANTOS, 2002, p. 105.

Pensar a educação escolar no presídio significa, nesse sentido, refletir sobre sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo. Significa, ainda, pensar uma educação escolar capaz de fazer do preso um homem 'informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora'. [7] A leitura e a escrita aparecem como ferramentas úteis a realizar a formação desses homens que desejam ser 'alguém'. Sem dúvida, os que têm um grau de escolaridade mais elevado são mais respeitados e valorizados na prisão, seja por funcionários, seja por outros presos.

A leitura e a escrita aumentam os conhecimentos, melhorando o relacionamento e criando novas maneiras de pensar, viver e comportar-se dentro e fora das grades. Há que se ter presente que a perda da liberdade do aprisionado é dupla: primeiro, por confinamento na instituição, e segundo, por confinamento dentro da instituição. De acordo com Sykes, [8] à medida que os meses vão passando, as ligações com as pessoas da comunidade livre vão enfraquecendo. Nesse sentido, é oportuno ressaltar a figura do professor e os vínculos que se estabelecem na escola. Mesmo sendo restrita a sua oportunidade de fazer escolhas, a sala de aula constitui-se em espaço que promove relativa autonomia, uma vez que na prisão está submetido a regras e comandos destinados a controlar o seu comportamento nos mínimos detalhes.

Por algum tempo, os criminosos continuarão confinados, que os muros não serão demolidos, que é excessivamente otimista esperar que a prisão reabilite 100% dos reclusos, que a comunidade autoritária da prisão não necessita ser severamente repressiva, que não se pode ser indiferente e ignorar o sistema social da prisão ao se tentar mudar a sua natureza propondo uma política penal esclarecida. Tal situação não impede, porém, de se buscarem formas de resgatar a dignidade, a liberdade psicológica e o bem-estar do aprisionado.

A escola é um espaço que não precisa funcionar pelo avesso, podendo desempenhar um papel importante no resgate do *status* de cidadão, sendo o professor figura relevante no estabelecimento do vínculo de confiança que o aprisionado perdeu ao ser afastado da sociedade. Para tanto, é preciso desmascarar alguns mitos sobre os riscos de se lidar com a população sentenciada, pois atrás desses mitos está o ceticismo e a postura elitista de administradores dessas organizações, que, por se constituírem em donos do saber 'especializado', desqualificam quaisquer propostas de mudanças.

_____
[7] MELLO, 1987, p. 90.
[8] SYKES, 1999.

O que se conhece da questão penitenciária no Brasil é um cenário de impasses e dilemas crônicos. Há uma realidade da qual não se pode fugir, mas é preciso buscar caminhos para o repensar da melhoria das instituições penais.

Os programas educativos estabelecidos para as prisões devem estar inseridos em uma política pública de âmbito nacional, mas quando se pensa em formular esses programas, não pode ser esquecida uma referência básica, a relação futuro-presente-passado.

Para o aprisionado, essa relação é fundamental, em qualquer programa educativo que se lhe apresente. É o cotidiano que revela as bases sobre o que é possível, mas não deixa de trazer embutido o passado, enquanto memória e incorporação de vivências. Sua expectativa de futuro é algo que deve ser também considerado. A escola pode oferecer condições para que ele possa conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de 'mostrar-se' ou 'esconder-se', de falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver.

O aprisionado traz, por outro lado, enquanto memória, vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passou antes e durante sua carreira delinquencial. Em suas expectativas de futuro estão o desejo de começar uma nova vida, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família. Embora os estudos sobre a reincidência criminal apontem que suas expectativas acabam, na maioria das vezes, frustradas pelos rótulos, pelo despreparo em assumir atividades profissionais, por distorções de visão de mundo que fatalmente adquirem na 'sociedade dos cativos', é necessário que sejam prosseguidos estudos em busca da (re)construção de projetos educativos que visem a melhoria das escolas das unidades prisionais.

O que assistimos neste momento é uma efervescência de ações de diferentes segmentos da sociedade, de órgãos das esferas federal e estadual, de entidades envolvidas na implementação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, aprovadas em 2010, num esforço de elaborar políticas públicas que atendam às demandas por elas estabelecidas e de criar mecanismos que possibilitem avanços na qualidade da educação oferecida nas prisões.

A contribuição deste texto é a de desvelar que também em um espaço repressivo, como é o caso das prisões, a escola tem seu significado e sua essência mantidos, no estabelecimento de vínculos e de intersubjetividades.

Se buscamos caminhos para a educação brasileira por acreditar na sua transformação, se buscamos uma sociedade mais justa em favor daqueles que

historicamente tiveram negado o acesso aos direitos essenciais à vida humana e, entre eles, o direito à educação, se apostamos no poder dos educadores porque em qualquer situação o possível existe e pode ser realizado, desde que tenhamos desejo de mudança, há que se incluir, nessa possibilidade, a educação dos excluídos que vivem no interior das unidades prisionais. [9]

A grade curricular hoje consiste basicamente de conhecimentos para passar no vestibular e para ir bem no Enem ou outras formas excludentes de avaliação. Dependendo da escola, claro. Em algumas, talvez o objetivo seja mesmo de que a pessoa educada não passe no vestibular e sequer vá bem no Enem. Ainda que esse seja um mecanismo social um tanto inconsciente, que nossos gestores da educação talvez neguem com certa ênfase. Uma vez superados esses estranhos ritos de passagem, o conteúdo aprendido é esquecido. Pense se faz algum sentido um sistema de avaliação em que mesmo os professores dos cursos mais concorridos não lograriam sucesso.

Em que nem os reitores das melhores universidades lograriam. Nem os professores dos cursinhos preparatórios: eles só seriam bem sucedidos nas provas das matérias que ensinam. A verdade é que ninguém aprende de fato o que não está disposto a aprender. Ninguém aprende algo de que de fato não sente necessidade, de que não faz uso e pelo que não nutre uma sincera e inabalável curiosidade. Por isso esquecemos o que aprendemos na escola.

Na verdade, na escola aprendemos outros tipos de conteúdo, mais por condicionamentos ao longo de décadas que por legítimo anseio. Ou você ainda lembra o que é uma monocotiledônea? A não ser, é claro, que você seja um biólogo ou tenha feito o vestibular no ano passado, no máximo saberá que se trata de algum tipo de planta ou algo assim. [10] Há décadas fala-se na crise do ensino jurídico brasileiro, na medida em que se atribui também a ela a responsabilidade pela falta de respostas do Direito às demandas sociais. Portanto, não é uma questão nova, mas permanece latente e de extrema relevância, sendo debatida e denunciada por vários juristas comprometidos com o caminho para o qual a juventude de estudantes direcionará o Direito. Ou seja, é quase como o livro *Crônica de uma morte anunciada*, de Gabriel García Márquez: algo está sendo exageradamente anunciado e continuamos fazendo nada. A reação tem sido cada vez mais de abstenção e inércia.

No entanto, há um pano de fundo por trás dessas consequências que vêm sendo demonstradas, servindo de pilar estrutural para essa problemática. Eis, então, o nosso objetivo: esclarecer que tudo isso que está sendo ‘anunciado’ possui um motivo, e nada mais é do que o senso comum teórico dos juristas e a dificuldade de compreensão por parte dos operadores do Direito.

_____

[9] ONOFRE, *online*.

O senso comum jurídico (também chamado de ‘sentido comum’ aos juristas), por exemplo, trata-se da linha de raciocínio teórica que é reproduzida no ensino e, consequentemente, aplicada na prática por juízes(as), promotores(as), advogados(as), delegados(as) e desembargadores(as), por exemplo, como uma verdade absoluta, inerente ao discurso jurídico, como se ele fosse autossuficiente. [11]

É como se o Direito *lato sensu* já possuísse uma linguagem própria, e as outras fundamentações serão decorrentes dela. Para desenvolver melhor essa questão, vale a pena tratar de autores que direcionaram seus estudos para uma nova produção de sentido teórico e comunicativo. Na tentativa de defender uma educação que fosse mais abrangente para o indivíduo, preparando-o enquanto sujeito intelectual, Hans-Georg Gadamer, inserido em um contexto de pós-guerra e pós-nazismo, na primeira etapa de sua longa pesquisa, manteve sua atenção voltada ao estudo dos ‘conceitos-chave’ da filosofia e da tradição grega clássica.

Tendo em vista ser essa a base de todo o pensamento e raciocínio da sociedade ocidental, Gadamer viu aí uma oportunidade de dissecar os preconceitos que envolvem tais conceitos, com a finalidade de desconstruir aqueles enganos do ‘saber prévio’, já olvidados, e que, por sua vez, produziram sentido, tanto para a Filosofia quanto para o próprio Direito. Esses sentidos estão presentes na tradição e na cultura ocidental, fato percebido pelo filósofo alemão, ao compreender que são os preconceitos esquecidos e não percebidos que nos afastam da consciência da autoridade da tradição.

Sua hermenêutica filosófica busca, pois, esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão, com foco na análise de seu processo global. É exatamente isso que significa dar-se conta das próprias antecipações e suspender os preconceitos. São os pré-conceitos não percebidos que nos distanciam, também, da consciência de qualquer pré-compreensão. Antes do advento da CF/88, o ensino jurídico era focado no estudo da lei, quando a base de sua tradição ainda era a escola positivista clássica (não iremos adentrar na discussão acerca das diferenças entre suas vertentes, nem da continuidade dessa ideia nos dias atuais e dos limites que estão envolvidos nesse debate).

A grande questão proposta é o quanto isso produziu de efeitos para o ensino jurídico, que restou direcionado para o estudo da legislação, daquilo que foi positivado pela autoridade legítima, ‘pouco comprometido com a formação de uma consciência jurídica e do raciocínio jurídico capaz de situar o profissional do Direito com desempenhos eficientes perante as situações sociais emergentes’. [12]

---

[10] MARTINS, 2015, *online*.

Não há novas produções de sentido, como proposto em Gadamer. Há, portanto, a mecanização e reprodução do direito material e formal, conforme alertava Benjamin [13] em sua obra sobre a arte na era de sua reprodutibilidade técnica.

Após a década de 1980, com a tentativa de implementação do Estado Democrático de Direito, o ensino jurídico passou a ter um enfoque maior na jurisprudência, e o problema se repetia com outra vertente da escola baseado em uma ideia de positivismo jurisprudencialista.

O que mais se estuda na graduação acerca das questões que envolvem o Direito é o que os tribunais e os juízes entendem, como se eles é que dissessem exclusivamente o que o Direito é e quais os critérios para isso, de forma que ainda não se tem um ensino suficientemente crítico em relação às decisões e ao próprio conceito de Direito. [14]

Nas escolas de Direito, a maioria dos estudantes apenas têm esse contato direto com um ensino crítico quando se envolvem em núcleos de extensão e de pesquisa, de maneira que aqueles que direcionam o seu percurso profissional para a reprodução tecnicista passam por um ensino jurídico acrítico. Como se o ensino que produz pensamento crítico e não apenas o reproduz tivesse um caráter secundário, reduzido apenas àqueles alunos que têm a possibilidade e querem buscar por isso.

É fundamental um enfoque maior no estudo da doutrina jurídica na própria graduação, e não apenas na lei ou na jurisprudência, capaz de perceber os saberes prévios que envolvem a dogmática e que estão embutidos na fundamentação e no raciocínio teórico-jurídico, já esquecidos e superados pelo sentido comum teórico, a fim de manter um olhar crítico sobre ela e sobre o Direito no geral. Apenas com um ensino que também englobe a doutrina jurídica é que se pode fazer uma crítica à própria tradição da dogmática, que tanto vem sendo denunciada ao longo da história. Não se trata de uma questão nova.

Gadamer, assim como Platão, valorizou a prática do diálogo ético, antecipador de um diálogo hermenêutico, aquele que produz uma postura crítica, pois é apenas dessa forma que se pode criar algo novo e, por conseguinte, produzir novos horizontes teóricos.

_____

[11] STRECK, 2014.
[12] BENJAMIN, 1994. p. 165.
[13] BENJAMIN, 1994. p. 165.
[14] STRECK. Breve ranking de decisões que (mais) fragilizaram o Direito em 2016. Consultor Jurídico. 29 de dez. 2016.

Desse modo, deve haver o reconhecimento da relevância no ensino orientado também na doutrina jurídica, pois, a partir da análise hermenêutica dos posicionamentos acerca das questões que envolvem o Direito, tanto no plano filosófico quanto no plano dogmático e normativista, por parte dos estudantes e dos professores, podem-se produzir novos sentidos e novas respostas às complexidades que envolvem o Direito.

Não se defende um ensino que estude apenas a fonte da doutrina, mas se reconhece a importância que ela possui (ou, pelo menos, deveria possuir) para o Direito. O Direito e a Constituição são, em essência, uma construção que vai além da norma positiva, da história judicial e de meras construções de jurisprudências, mas que a contemporaneidade deve integrar todos esses elementos permanentemente no seu agir hermenêutico de forma equilibrada, bem, quanto a isso não restam dúvidas. Portanto, uma decisão judicial deve verificar que o texto constitucional passa a se situar no âmbito da interpretação/concretização das normas que devem pautar-se por limites estruturados pelo *diálogo hermenêutico* entre a norma constitucional e a Constituição, tendo como parâmetro a jurisprudência e a doutrina, observados os objetivos do Estado Democrático de Direito. Não é difícil ver o quanto o Direito exclama por um ensino crítico, que valorize o sujeito intelectual que é o seu estudante, para que ele, desde a graduação, possa ter conhecimento do que significa o giro-ontológico linguístico ou de que Kelsen não separou o Direito da Moral, por exemplo.

Então, ao nos depararmos com a situação inusitada e de urgência, como no caso da inadequada (para dizer o mínimo) intervenção federal na segurança pública do Estado do Rio de Janeiro é possível externar e construir, de forma crítica, um caminho que indique uma possível resolução adequada para o fenômeno social. Enquanto isso não acontecer, continuaremos anunciando a morte do ensino jurídico. [15]

As duas principais características do cenário atual são: o questionamento da noção de verdade única, intensificado pelas relações em rede e pelo acesso ilimitado à informações; e a transformação dos papéis sociais.

A mulher, por exemplo, não é mais só a mãe que cuida da casa e da família, mas, agora, exerce múltiplas funções. A criança, por sua vez, não tem como única opção terminar a escola e conquistar um cargo público para ser considerada um adulto de respeito, como antigamente. Hoje, ela tem infinitas possibilidade para construir seu próprio futuro. Até mesmo a noção de família não é mais única.

[15] PINTO, conjur, 10.02.2018.

É nesse contexto que está inserido o jovem de hoje. (Viviane Mosé). ‘A escola, mais do que nunca, tem que saber o que ela é, qual é o perfil do aluno que ela quer formar, que sociedade ela quer’.

Para Viviane, ao estruturar-se, a escola deve levar em conta a multiplicidade que a compõe e compreender que seu desafio é reconstruir o ser humano, investindo em sua formação intelectual e também moral, aspecto que, segundo a psicóloga, foi abandonado na educação durante o século XX em detrimento de uma formação técnica. ‘O grande desafio da educação no Brasil é relacionar o modelo contemporâneo com a formação densa. Essa questão está muito presente na questão do currículo comum. Nós precisamos de um currículo mínimo que sirva de motor para conteúdos’ (Viviane Mosé).

Parte importante da educação contemporânea está em repensar a forma como lidamos com o saber. O papel do professor contemporâneo não é mais saber tudo, e sim administrar o conhecimento: ‘Para ser um bom professor você não tem que saber tudo, você tem que ter capacidade para lidar com tudo. Fazer as trocas, administrar esse conteúdo. O desafio da escola hoje é produzir autonomias responsáveis, capazes de lidar com o mundo e produzir, de fato, um mundo melhor’.

‘O ensino no Brasil ainda é preso a uma estrutura do passado, que trata o aluno como um decorador de conteúdo. Ela ainda defende que, numa sociedade em que o acesso ao conhecimento foi democratizado em redes sociais, é preciso abandonar modelos de ensino em massa para priorizar a educação um a um’. (Viviane Mosé).

Por ocasião do III Colóquio de Crítica Hermenêutica do Direito muito se falou a respeito do tema ‘em sala de aula’. Das tantas coisas boas que o colóquio deixou, um assunto ficou assinalado no ‘Diário de Classe’ foi o papel do professor, ou da professora, uma questão fundamental.

Certo que não é possível demarcar tudo neste espaço, mas será tentado um passo adiante. Gilles Deleuze, filósofo francês (1925-1995), ao explicar o que é uma ‘aula’, disse, em síntese, que uma aula ‘não é uma questão de entender tudo’, mas, sim, ‘de acordar em tempo de captar’. Porém, não é só: uma aula é ‘tanto emoção quanto inteligência’. Essa consideração de Deleuze é um *start* para um debate que interessa tanto a pedagogos quanto a epistemólogos.

A propósito, olhando para a graduação, num superficial contorno pedagógico, área que busca o que seria o melhor formato de educar, vê-se que aulas com longas horas de monólogo, sem espaço para perguntas, é travessia impossível. A depender do humor do professor, ou da professora, nas

‘entrelinhas’, a possibilidade de fazer perguntas é ceifada, a pretexto de que as perguntas ‘atrapalham’ a ‘sequência do raciocínio’, justificativa dada com ‘luvas de boxe’ abaixo da cintura. É incrível, mas isso ainda existe. É evidente que esse primarismo psicológico do professor, ou professora, leva ao fracasso da aprendizagem, o que interessa também à psicanálise, que se atém às condições necessárias para que aconteça aprendizado. [16]

Assim mesmo, como se morre o esclarecimento científico. Por esse caminho do contraponto, aliás, excelentes profissionais da área pedagógica colaboraram para o debate. A título de exemplo, Lauro de Oliveira Lima (tão esquecido na educação brasileira), um pioneiro dos anos 60, natural de Limoeiro do Norte, no Ceará, muito bem se posicionou: ‘uma aula não é uma tourada’. [17]

Uma aula não é uma tourada, assim como ensinar não é atropelar, da mesma maneira que examinar não é humilhar, tanto quanto esclarecer não é impor. Uma aula não é uma ferramenta de esfolamento, mas, sim, uma chave que abre portas importantes para compreender teorias e estudos científicos, a fim de compararmos antigos problemas com os novos. O movimento contrário é converter a ‘sala de aula’ em ‘jaula de aula’. [18]

E, nesse claustro, eis o nome, tudo que se pode dizer, nesta altura, num ligeiro comentário acerca da *epistemologia*, que serve para apontar a ‘reflexão crítica sobre as estruturas e formas de ciência’, é que, com tantos ‘subjetivismos’ [achismos], quase sempre o que se vê é que essa pressuposta ‘aula’ pode se transformar em uma estufa altamente propícia para o *senso comum* submergir do realismo. [19]

Eis o ponto crucial: espaço sem qualificação mínima para falar em ciência e racionalidade abre via para o ‘dogmatismo jurídico’ calcificar. É claro que a dogmática jurídica tem o seu lugar e que no início do bacharelado o estudante precisa de certo ‘didatismo’, a fim de compreender os institutos jurídicos e instituições, mas não ao ponto de ser tragado para um fundo de *endoxas* (opinião dos mais afamados), *topoi* (lugares-comuns), discricionariedades e o conseguinte perigo do ‘juiz-legislador’. E é assim, tentando ‘constranger epistemologicamente’ algumas ‘aulas’ marcadas pelo superficialismo, agora ungido em plena era da informatização de tecnologia para ensinar um Direito *high tech*, um combo que empurra para o estudante musiquinhas para a memorização das matérias (uma didática de ‘jeito legal’), que só mesmo um calibre de contra narrativas para acanhar esse aprendizado que coleciona achismos. [20]

_____
[16] VOLTOLINI, 2011.
[17] LIMA, 1979, p. 106.
[18] MORAIS, 1988.
[19] SEVERINO, 1986, p. 18.

Esse ambiente representado linhas atrás mata ideias, consequentemente, o progresso em ciência. Streck, diante de suas cuidadosas lições que trouxeram contribuições relevantes à construção de um Direito crítico-reflexivo, com alto teor epistêmico, sempre advertiu que o 'professor que não pesquisa e que não possui um projeto de pesquisa tem imensas dificuldades em passar para os alunos algo além do trivial, da cultura *fast food'*. É isto. A questão é que falar de Direito, em sala de aula, por meio de cantilenas, é fazer dublagem. Nesse contexto, não há rompimento com o mundo do 'eu-sei', e a professora, ou professor, torna-se um 'prisioneiro' de seu próprio 'contexto'. [21]

Os problemas no Brasil, em âmbito do ensino jurídico, são muitos. A direção atual sinaliza contra a costa rochosa, uma vez que há mais de 1.300 faculdades abertas e um altíssimo número com qualidade duvidosa, mas todas com diretrizes político-pedagógicas altamente cheias de 'conquistas constitucionais democráticas' e 'cumprimento de finalidades republicanas', 'interdisciplinaridade' e 'transformação social', um canto doce da sereia. Mas, se isolarmos esse 'feitiço musical', veremos uma emboscada. [22] Para quem leu até aqui, nestes tempos de pressa, peço licença para encerrar este 'Diário de Classe' com retorno a Lauro Lima, que resumiu claramente a situação geral, já há mais de 47 anos, com estas palavras: 'Fossem os educadores médicos a esta altura já teriam promovido congressos internacionais para reexaminar o comportamento profissional. Fossem engenheiros, inquéritos estariam examinando a culpa dos profissionais no fracasso'. [23]

Há alguns anos consecutivos, os professores têm ido às ruas para reivindicar seus direitos trabalhistas. Hoje vamos entender melhor sobre seus direitos e deveres, que já estão assegurados por Lei. As duas instituições que orientam os direitos e deveres dos profissionais docentes, são a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Essas duas leis, em suma, direcionam o ingresso no mercado de trabalho e impedem que haja exploração profissional. A CLT, se refere aos professores na Seção XII, falando sobre Habilitação (art. 317), Jornada de Trabalho (arts. 318, 319) e Remuneração (arts. 320, 321, 322). Além das leis que regulamentam o trabalho, alguns direitos são assegurados pela LDB, no art. 67.

A Lei regulamento o ingresso ao magistério público, garante o aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, hora-atividade e condições adequadas de trabalho.

_____
[20] STRECK, 2017. p. 41.
[21] POPPER, 2016.
[22] NIGRO, CONJUR, 27.10.2018.

Já o Art. 13 da LDB informa que os docentes têm as seguintes incumbências: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. O texto em comento traça um perfil da educação ambiental após o término da ditatura militar, ou seja, a partir da redemocratização do Brasil. O neoliberalismo em grande escala nos anos 1990, deu o perfil da educação no Brasil nos seus diversos níveis. No entanto, a procura por modelos de ação e a definição de medidas empreendidas por alguns setores da sociedade organizada, tem por objetivo pelo menos amenizar as situações de impacto ambientais.

Já se tem admitido 'três dimensões na formação do educador parecem-me fundamentais': a) a dimensão relacionada à natureza dos conhecimentos presentes nos diferentes programas de formação; b) a dimensão relacionada aos valores éticos e estéticos que têm sido veiculados pelos mesmos; c) o tratamento dado às possibilidades de participação política do indivíduo, tendo como meta a formação de cidadãos e a construção de uma sociedade democrática. [24]

Com a redemocratização o Brasil iniciou um novo caminho para o desenvolvimento em vários setores, dentre eles, na educação ambiental, com inovações de iniciativas voltadas a programas de educação popular, que cresceu à margem da educação escolarizada. [25] Diante desse cenário, ocorreram várias reformas educacionais no Brasil, desde o Marquês de Pombal, passando pelo 'Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, em 1932, e, em especial na década de 1990.

Mas, cabe uma reflexão, tendo em vista que o processo educacional é produto de uma ideologia, e neste sentindo existe 'a dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se, da mesma maneira, ao não se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social'. [26]

_____

[23] LIMA, 1979, p. 100-101.
[24] MEC, 2001, *online*.
[25] TOZONI-REIS, 2015, *online*.
[26] TOZONI-REIS, 2015, *online.*

Não se pode olvidar que ‘a prática e a reflexão se constituíram, efetivamente, em referências para pensar e propor a formação de professores no Brasil, inclusive para propostas oficiais como as Diretrizes Nacionais para formação de professores da educação básica’. [27] A educação ambiental é imprescindível para a sociedade, à medida que pode deve despertar nos alunos a consciência para a prática de atividades que normalmente venham a causar impacto ambiental. [28]

A preservação do meio ambiente deve sempre ser uma preocupação com as gerações presentes e futuras, como apregoa a própria Constituição Federal. E a escola é o local para que todos os alunos possam desenvolver uma consciência ambiental, e, a partir daí postarem-se com atitudes responsáveis, em relação à sustentabilidade. O início de todo o processo educacional sobre o tema do meio ambiente tem seu início com a formação do professor, que é o executor e formador da opinião e discussão, resultando no desenvolvimento do potencial do corpo discente. ‘Todo conhecimento inicia-se por um sonho a ser realizado.

O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas da terra. ‘Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa: conte-me seus sonhos para que sonhemos juntos’. (Paulo Freire). Segundo Viviane Mosé, (*in* vídeo), a realidade das escolas nos dias atuais nos mostra o quanto é necessário fazermos uma reflexão crítica sobre como a escola ensina. A escola está fragmentada, segmentada, passiva, isolada da sociedade, conteudista, constituída por relações hierárquicas, na qual somente os alunos precisam respeitar os professores e não ao contrário. Em razão desse quadro degradante, ‘a escola tem o dever de formar pessoas para enfrentar problemas do qual ocorre no seu dia a dia, os professores não estão preparando o ser humano, pois nesse modelo atual, somos seres passivos, que só recebem a informação, mas que não tem atitude, por isso, é preciso reaprender a ver, a ouvir e a pensar’.

A educação deve ser compreendida como reflexão sobre a realidade existencial, articulando com essa realidade nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, para inserir sempre os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação.

A escola, especialmente, no Brasil, ainda prima por um modelo arcaico de educação. Neste século XXI, a educação deve ter em mente a informação como um direito fundamental, cujo resultado é o acúmulo de conhecimento, para com isso, formar-se cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

_____
[27] BELL, 2006, p. 206.
[28] BELL, 2006, p. 206.

O conhecimento foi definido por Daniel Bell [29] como sendo ‘um conjunto de exposições ordenadas de fatos e ideias, que apresentam um juízo ordenado ou um resultado experimental, que se transmite a outros por meio de algum meio de comunicação sob uma forma sistemática’. Ficou claro que a definição de Bell significa que conhecimento é sinônimo de conhecimento científico.

E para corroborar tal entendimento o próprio Bell afirma que ‘o conhecimento para fins de política social ‘é o se conhece objetivamente, uma propriedade intelectual, ligado a um nome ou grupo de nomes e certificados por um direito do autor ou por alguma outra forma de reconhecimento social (por exemplo, a publicação). [30]

Por sua vez, Johnson [537] afirma que ‘conhecimento é aquilo que consideramos como real e verdadeiro. Pode ser tão simples e banal como dar o laço nos sapatos ou tão abstrato e complexo como a física de partículas’. As fronteiras entre a ciência e as outras formas de conhecimento não são tão nítidas, porque, por vezes, são maneiras heterogêneas que apresentam continuidades e interferências. As pessoas não costumam guiar sua vida pela ciência, mas por outras formas de conhecimento, e essa bagagem não pode ser depreciada quando queremos entender a educação e seus agentes. [31] Lefebvre [32] afirma que o conhecimento é um fato, é prático, é social e tem um caráter histórico e que ‘cada época deve esforçar-se por organizar, sistematizar numa ‘síntese’, o conjunto de conhecimento sobre a natureza. Mas nenhuma dessas sínteses pode se pretender definitiva’.

Como enuncia Antônio Marina, [33] ‘conhecer é compreender, quer dizer, apreender o novo com o já conhecido’. E, ‘Não é possível uma observação sem teoria, porque a quantidade de informações é demasiado grande, demasiado confusa, demasiado incompleta’.

Gardner [34] afirma que ‘numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência’. ‘Uma inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural’. A inteligência é a capacidade de resolver equações diferenciais, mas acima de tudo é a aptidão para organizar comportamentos, descobrir valores, inventar projetos e mantê-los, ser capaz de libertar-se do determinismo da situação, solucionar problemas, analisá-los.

_____
[29] BELL, 2006, p. 207.
[30] JOHNSON, 1997, p. 48.
[31] LEFEBVRE, 1999, p. 59.
[32] MARINA, 1995, p. 40.
[33] MARINA, 1995, p. 40.
[34] GARDNER, 1995, p. 21.
[35] MARINA, 1995, p. 14.

Por isso Machado [35] afirma que a inteligência está associada às pessoas, remetendo à ideia de projetos: ‘Em uma palavra, a inteligência encontra-se diretamente associada à capacidade de ter projetos; a partir deles, dados, informações, conhecimentos são mobilizados ou produzidos’. Os conhecimentos, com efeito, são fundamentalmente diferentes dos saberes e da inteligência. Eles se referem aos conteúdos formalizados, objetivados, que, por definição, não podem pertencer às pessoas. [36]

Conhecer as regras gramaticais é uma coisa; saber falar uma língua é outra, fundamentalmente diferente. Para saber falar, é preciso abandonar completamente a relação cognitiva com a língua. O saber é feito de experiências e de práticas tornadas evidências intuitivas, hábitos; e a inteligência cobre todo o leque das capacidades que vão do julgamento e do discernimento à abertura de espírito, à aptidão de assimilar novos conhecimentos e de combiná-los com os saberes. [37]

No novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos. Na verdade, conhecimentos e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação. Contudo, o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade. [38]

> *La sociedad industrial se caracteriza por la coordinación de máquinas y hombres para la producción de bienes. La sociedad post-industrial se organiza en torno al conocimiento para lograr el control social y la dirección de la innovación y el cambio, y esto a su vez da lugar a nuevas relaciones sociales y nuevas estructuras que tienen que ser dirigidas políticamente.* [39]

Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar. As economias industriais precisam de trabalhadores para as máquinas; a economia do conhecimento precisa de trabalhadores para o conhecimento. [40]

A desmotivação em sala de aula reflete uma gama de problemas enfrentados na escola, tais como, a forma como se ministra as aulas, a formação dos professores e programe pedagógico.

---

[36] MACHADO, 2000, p. 68.
[37] GORZ, 2005, p. 16.
[38] CASTELLS, 1999, p. 35.
[39] BELL, 2006, p. 34.
[40] HARGREAVES, 2004, p. 34.

A forma piramidal adotada pela escola repercute na formação do aluno, de modo a deixá-lo alheio aos problemas sociais subjacentes, inibindo o desenvolvimento do potencial do corpo discente. No século XX ocorreram grandes transformações no mundo, e, no âmbito educacional verificou-se que o ensino se tornou informatizado, surgindo, com isso, vários problemas, dentre eles a desmotivação para o estudo. A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto. [41]

Para Burochovitch & Bzuneck [42] 'a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem'. E, ainda, 'à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias'. A motivação divide-se em intrínseca e extrínseca, segundo se refira 'à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente, de alguma forma, geradora de satisfaça',

Burochovitch & Bzuneck, [43] ou quando se relaciona à motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. A afetividade pode fortalecer a conhecimento na sala de aula, porque estimula a convivência entre professor e aluno, levando a um aprendizado de forma mais dinâmica e até mesmo consciente.

O professor que propicia as condições para aprender e o aluno que as aproveita sabendo-se aprendiz, desempenham seus papéis segundo a concepção sócio construtivista interativa, pois, é o mesmo professor que tem o papel de 'organizar a dimensão interativa, contextualizando o saber a aprender'. Já o papel do aluno é 'o de aprender'. [44] O indivíduo é um ser corpóreo, concreto, devendo ser visto nessa condição, por isso, a criança não deve ser percebida de forma fragmentada, motivo pelo qual o afeto 'surge como um instrumento que proporciona a integração da criança com a sensibilidade, através da motivação e da conscientização, buscando a formação de um cidadão crítico e reflexivo'.

_____
[41] BROPHY, 1983 *apud* Bzuneck 2000, p. 11.
[42] BUROCHOVITCH; BZUNECK, 2004, p. 13.
[43] BUROCHOVITCH; BZUNECK, 2004, p. 45-46.
[44] JONNAERT e BORGHT, 2002, p. 252.

As relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões. [45] A forma como se ministra as aulas deixa o aluno sem estímulo para o aprendizado, principalmente por não ser permitir uma dinâmica capaz de atribuir a condição de ator da relação para o corpo discente. A política educativa que acaba ditando as prioridades de formação dos professores, entendendo por política educativa também as questões ligadas a salários, incentivos, autonomia, enfim, tudo que pode funcionar como fatores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional.

A escolha política de incentivos extrínsecos (aumentos salariais por horas de formação), por oposição a incentivos intrínsecos (mudanças de papéis profissionais, tempo, autonomia etc.) influencia os professores quanto à sua implicação ou não implicação em atividades de formação. É preciso também referir aquilo que denominamos de condições de formação, as quais se referem fundamentalmente ao momento em que esta se realiza, se é voluntária, obrigatória etc. [46]

O conhecimento dos contextos em que a escola se insere pode explicar que se saia da atividade direta no espaço escolar para procurar intervir de fora, ou de cima, nas dinâmicas que aí se cruzam. Por efeitos multiplicadores a saída de um elemento pode propiciar o abandono por outros da atividade docente, esvaziar as escolas dos seus protagonistas mais imaginativos e empenhados na inovação, tornando-a para os que ficam mais pobre e limitativa. [47] A escola, ao ser uma extensão da vida em família, que se amplia na sala de aula, se imprimir uma forma de relação igual entre professor e aluno, tendo em vista a realidade que os cerca, certamente vai influir na vida do todos aqueles que se relacionam, por meio da educação. A escola desde então surge na esfera social como uma instituição que realiza um processo conservador, ou seja, ela tende a garantir os meios para que a sociedade permaneça como está, ou então, permite as mudanças desde que elas estejam em sintonia principalmente com esfera econômica da sociedade. A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade.

_____
[44] LEITE; TASSONI, s/d., *online*.
[46] GARCIA, 1999, p. 194.
[47] GOMES, 1998.

É na dinâmica entre as formulações teórico ideológicas das políticas educacionais e as contradições geradas no processo de implementação que ocorre a possibilidade de a escola converter-se, por meio da compreensão e da ação dos educadores e da comunidade usuária, num espaço de questionamento das ideias dominantes, podendo buscar, por meio da construção de outra ideologia que se pretende tornar hegemônica, outras formas de as classes subalternas verem e interpretarem o mundo. [48]

Para a busca de uma educação de qualidade, que não estabeleça uma ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento trazido pelos escolares, é preciso permitir a reflexão, o levantamento de hipóteses e suas verificações, contextualizar o conhecimento voltado para a resolução de problemas; em síntese, é preciso vincular a escola com a vida. É obra que com certeza traz valiosas contribuições tanto para pesquisadores quanto para profissionais, sobretudo das áreas da psicologia e da educação. [49]

Muitas vezes, atribui-se ao professor a culpa pela má qualidade do ensino, por ser aquele que lida diretamente com o aluno, esquecendo-se de que outros fatores também contribuem para o pouco desempenho, como, por exemplo, a escola e sua direção, bem como o conteúdo pedagógico.

Os professores são culpados por serem, em parte das vezes, coniventes com situações de perda para o aprendizado do aluno. Um exemplo disso são os casos de feriados imprensados, onde ninguém se manifesta contra, vista a deficiência no cumprimento do calendário escolar com dias tão insuficientes para um bom aproveitamento de aprendizagem.

As faltas em demasia são agravantes para esse fracasso. Em outros casos, o professor cruza os braços por se imaginar impotente para tentar mudar o cenário de horror da educação. [50] Mas, um dos fatores que mais concorrem para a permanência do fracasso escolar é o descompasso entre a escola e a comunidade, a cultura e a aprendizagem. As várias combinações de classes sociais, grupos ocupacionais, religiões, modos de acesso a produtos culturais, valores e objetivos educacionais das famílias etc., podem produzir diversas formas de relacionamento entre a cultura da escola e a cultura de seus usuários.

A escola representa uma modalidade específica de relação entre sujeito e objeto de conhecimento, resultante de um determinado processo histórico de construção dessa instituição, que pode ser mais ou menos compartilhada pelos alunos e seus familiares.

_____
[48] JACOMINI, 2004, p. 12.
[49] ZOIA, 2003, *online*.

A falta de compatibilidade entre o que é pretendido pela escola e o que é desejável, ou possível, para seus alunos, acirrada pelo processo de democratização do acesso de diferentes grupos à escola, é fonte indiscutível de fracasso escolar. A educação encontra-se arraigada no sistema piramidal, no qual o topo está a direção e comando, sem participação dos alunos de forma igualitária e capaz de discutir de forma consciente as mazelas da sociedade na qual se insere todos os seres humanos. Assim, a educação deveria ser desenvolvida de forma horizontal, com a participação ativa também dos alunos, com o senso crítico, de modo a ter um papel importante no desenvolvimento do potencial de cada uma, em benefício de toda a sociedade.

No modelo atual, o ensino atende aos anseios de uma classe dominante que normatiza todo o processo educacional, privando os alunos da liberdade de contribuir para o desenvolvimento de forma consciente no aprendizado. Nada melhor que dotar todo o processo educacional de uma fórmula adequada à realidade atual, com a globalização de todos os níveis, saindo dos muros da escola para a vida cotidiana, fazendo com que os alunos participem e se sintam estimulados ao aprendizado. Desse modo, a escola deve abandonar o modelo de prisão, como afirma Viviane Mosé, pois, ela muito tem de semelhante à criação dos presídios no século XVII, na qual se tem um local de comando, pelo qual se tem uma visão do todo, com muros, disciplina e prova.

Mudanças profundas ocorreram em escala mundial nas últimas décadas do século XX, entre elas o avanço da tecnologia de informação, a globalização econômica e o fim da polarização ideológica nas relações internacionais. Os professores precisam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos de conhecimento. E essa evolução ainda não aconteceu. O professor possui uma missão social, e tanto a opinião pública como o cidadão precisam ter a consciência dessa missão. As disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo. A transdisciplinaridade, na minha opinião, é o que possibilita, por meio das disciplinas, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa. Para se conhecer o ser humano, é preciso estudar áreas do conhecimento como as ciências sociais, a biologia, a psicologia. Mas a literatura e as artes também são um meio de conhecimento. (Trecho de entrevista com Edgar Morin).

A escola precisa ser atrativa e dar sentido prático ao que é ensinado. E os professores devem envolver as crianças na resolução de problemas, torná-las protagonistas do aprendizado. O meu papel é, junto com eles, errar, testar, fazer com que cheguem às conclusões e criem, sem simplesmente entregar a eles as respostas. [51]

_____

[50] SÁ, s/d., *online*.

[51] GAROFALO, Débora. Educação. Áhttps://revistaeducacao.com.br/2021/09/10/debora-garofalo-aprendizagem/>.

Os professores geralmente recomendam três livros fundamentais, sendo unânimes em recomendar Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, e Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda. Não há consenso sobre o terceiro livro, alguns sugerem Caio Prado Jr., outros Florestan Fernandes, outros Darcy Ribeiro, você pode escolher alguns livros ou artigos destes autores, é interessante conhecê-los. Existem diferentes métodos de alfabetização. A nossa Lei de Diretrizes e Bases assegura o direito de escolha da metodologia pelas escolas e pelos professores. O mais importante é compreender que a alfabetização é um fenômeno muito complexo e envolve vários aspectos. Dentre eles, o contexto no qual a criança está inserida, as experiências culturais que ela tem acesso e o nível de letramento e de alfabetização das suas famílias. São vários os fatores que precisam ser pensados. [52]

O pensamento crítico e a capacidade de pensar sobre quais devem ser nossos objetivos enquanto sociedade é algo que precisa ser construído. É preciso ter prática nisso para se ter capacidade de participar efetivamente de uma democracia'. [53]

Cumpre destacar a análise dos aspectos mais importantes da educação profissional, levando-se em conta a formação humana, tentando superar a histórica dicotomia entre trabalho e educação, que se refletia no distanciamento entre os professores de ambas as áreas, para constatar um diálogo interdisciplinar no seio do corpo docente e discente, tendo em vista o estímulo ao senso crítico da realidade em transformação. [54] Quando reconhecido como par dialético com o professor no processo de ensino e aprendizagem, dá-se lugar de destaque à experiência e cultura do trabalho na educação profissional como mediadora da produção de conhecimento na escola. [55]

A noção de situação de trabalho implica uma relação entre a atividade profissional exercida, o contexto material e social e as condições de exercício da atividade, em termos econômicos e sociais. [56] O termo corpos é utilizado por Yves Schwartz e Louis Durrive no contexto das reflexões sobre o sujeito trabalhador quando em atividade de trabalho. A ideia que se divulga é que quem é um pouco esperto não trabalha neste país. Assim é visto o trabalho na nossa cultura desde a escravidão ou parasitismo de nossas elites, que sempre viveram à custa de outros e sempre desprezaram o trabalho. [57]

_____

[52] ALTENFELDER, A. H. Aspectos Constitutivos da Mediação Docente e seus Efeitos no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento. Construções Psicopedagógicas, v. 23, p. 59-76, 2015.
[53] ALLEN, Danielle. Education and Equality. 2016. E-book.
[54] AQUINO, 1997, p. 46.
[55] TEIXEIRA & FERREIRA, 2008, p. 65.
[56] POSTIC, 1979, p. 2.
[57] AROYO, 1998, p. 77.

A sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica como a mantém diferenciada e dual. [58] A Educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida, e essa é sua dimensão mais visível e prática, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras. Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida. Esta é uma responsabilidade a ser atribuída ao Educador. [59]

A educação é assim, o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. [60]

Um projeto de educação profissional deve ser idealizado como um processo de humanização e socialização para a participação na vida social e, sem esquecer a qualificação para o trabalho, mediado pela apropriação e construção de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos. Segundo Gramsci, [61] ‘a escola de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa’. A educação politécnica ou tecnológica, outro termo referido pelo documento, ‘pressupõe sólida formação básica que contribua para superar a dualidade tradicional entre formação técnica e geral, na perspectiva de uma qualificação ampla, integrada, flexível e crítica’. [62]

_____

[58] FRIGOTTO, 2007, p. 1138.
[59] RODRIGUES, *on line*, 2001.
[60] ARENT, 1972, p. 274.
[61] GRAMSCI, 1968, p. 118.
[62] MACHADO, 1994, p. 186.

O termo politecnia refere-se ao desenvolvimento do processo de trabalho que assegure a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais e também como concepção epistemológica ao adotar o princípio metodológico que realiza a articulação dialética entre teoria e prática, na perspectiva da práxis.

Vasquez [63] define práxis como 'atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente'. Os termos, escola unitária e formação politécnica são utilizados como sinônimos, acrescentando o termo 'omnilateral' a que Marx se referia com o significado de 'não especializado', contrapondo-se a 'unilateral'.

A escola pública, unitária, numa perspectiva de formação omnilateral e politécnica, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano é o horizonte adequado do papel da educação na alternativa democrática ao liberalismo. [64] Nesse sentido, pode-se dizer que a escola unitária possibilita a formação de sujeitos autônomos e responsáveis ao reconstruir suas condições de sujeitos históricos. Portanto, o direito de acesso à cultura, ciência e tecnologia para todos, não de forma enciclopedista ou estritamente profissionalizante, mas por meio do desenvolvimento de capacidades intelectivas e práticas dos alunos, na perspectiva da dimensão formativa da práxis humana. Não se pode esquecer que a educação profissional é 'uma totalidade complexa, síntese das inúmeras relações contraditórias entre trabalho, capital e educação, parte desta totalidade representa a perspectiva metodológica que reflete a concepção que os docentes possuem acerca da construção do conhecimento e das finalidades da educação profissional. Filosofia, didática e epistemologia integram-se neste momento'.

Segundo Rays [65] o método deve ser visto como 'processo ordenado dialeticamente e uma integração, também dialética entre pensamento, ação e reação'. Isso porque 'o ato de conhecer, inicialmente teórico, parte do pensamento sobre a realidade e, ao passar à dimensão empírica estabelece a relação teoria/prática, que se consubstancia em um importante princípio metodológico', permitindo ao 'aluno o acesso a formas superiores de compreensão da realidade, pois para se conhecer uma totalidade é necessário relacioná-la à parte (os fatos) mediada pela história'.

Segundo Kuenzer [66] parte e totalidade, análise e síntese constituem-se em momentos entrelaçados do conhecimento. A dialética, como teoria do movimento da realidade, possui uma lógica concreta, baseada na prática-teoria-prática.

_____
[63] VASQUEZ, 1968, p. 117.
[64] FRIGOTTO, 1995, p. 105.
[65] RAYS, 2996, p. 97.
[66] KUENZER, 2005, p. 41.

A partir das teses fundamentais do materialismo histórico, busca-se ‘a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana’. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pôde ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [67]

A dialética como ‘construção lógica do método materialista histórico apresenta-se como instrumento de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis’. ‘A teoria dialética do conhecimento permite a interpretação da realidade contraditória visando a sua superação e possibilita a formação integral do ser humano, necessária na nova concepção de educação profissional’. A concepção metodológica dialética como pressuposto da pedagogia histórico-crítica articula-se à construção do currículo integrado, à produção do conhecimento a partir da atividade humana e com os princípios metodológicos constantes do documento principal que norteiam a educação profissional. O estudo central da metodologia dialética implica na discussão de várias fases, cujo relacionamento objetiva o atendimento sob a perspectiva de totalidade e principalmente, a finalidade da educação profissional.

Já se faz necessário um plano de intervenção realizado sob a forma de formação continuada com direção, equipe pedagógica e professores, tendo por base a pesquisa com os alunos; o processo de implementação e análise de seus resultados. Constata-se que ‘a relação educação e trabalho no taylorismo-fordismo é mediada pelas formas de fazer. Essa questão articulou-se ao significado atual do termo ‘competência’, uma das questões centrais relacionada ao processo de conhecimento na educação profissional’.

Para Freire, [68] ‘a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer’, auxiliando, assim no processo formação omnilateral dos sujeitos articulando-se teoria e prática. ‘A busca de uma estreita articulação da teoria com a prática inclui uma postura mais radical nos cursos de formação de professores, baseada na concepção da teoria como expressão de ações práticas, que tem como elemento central a ação dos sujeitos e orienta-se pela sistematização coletiva do conhecimento, em que o fazer (forma) passa a ser fundamental como elemento educativo’. Os educadores já perceberam que os principais elementos de aprendizado ressaltam na importância do diagnóstico da realidade como elemento essencial para iniciarmos a formação continuada. Sabe-se que se ‘relacionaram o perfil dos alunos à formação omnilateral; aos conteúdos que deverão articular-se à realidade representando o contexto inicial do processo de conhecimento e à importância da contextualização: os homens se educam entre

si, mediatizados pelo mundo, pois a síntese dialética entre realidade e sujeito contribui no processo de formação humana'.

Frigotto [69] não situa 'a interdisciplinaridade como um método de investigação ou técnica didática e sim 'como necessidade e como problema fundamental no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico'. A aprendizagem deve fundamentar-se no caráter dialético da realidade social, como totalidade concreta e no processo de conhecimento de forças, mediações e determinações que produzem esta realidade, criando no corpo discente em senso crítico a respeito dos temas abordados. Os seres humanos produzem sua vida na sociedade de classes, resultando em fragmentação e exclusão. Deve-se realizar um processo de planejamento coletivo, por meio da organização de ações e participação sem a característica de instrumento formal e burocrático, pois, ainda se nota uma representação comum para alguns professores. Ademais, a discussão a respeito da educação deve sempre levar em consideração os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores, tratando do 'conhecimento e competência em uma perspectiva crítica para relacioná-los à questão teoria/prática na educação profissional em virtude das mudanças no mundo do trabalho'.

Nessa oportunidade vem a lume a questão do conceito de competência, que surgiu com a Lei 9.294/94, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Educação Profissional estabelecido como posição de governo. O significado de competência no âmbito do taylorismo-fordismo apresenta-se como um saber fazer de natureza psicofísica, derivado da experiência. Uma nova forma de organização e gestão do trabalho significaria o domínio do conhecimento científico, tecnológico, social e histórico em face da complexificação dos processos de trabalho.

Os conceitos revelam-se parciais em virtude de referirem-se apenas ao trabalho reestruturado, sendo fundamental o papel da escola para o domínio dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e históricos. Os processos educacionais escolares sejam de educação geral, profissional ou ambas, devem configurar-se 'como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos'. Esses processos educacionais revelam-se, por excelência, espaços de produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à práxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer por meio dos processos sociais e produtivos.

[69] FRIGOYYO, 1995, p. 26.

As escolas devem desempenhar as situações de aprendizagem mediante a criação de situações capazes de permitir ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades ‘cognitivas afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento das competências na prática social e produtiva’. A catarse ‘é a verdadeira apropriação do saber por parte dos alunos e não algo dado pelo professor, mas uma construção social com base em necessidades criadas pelo homem’. [70]

> Existe uma distinção entre polivalência e politecnia, pois, aquela pode ser entendida como aquela a ampliação da capacidade do trabalho para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade. A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa: supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. [71]

Há vários diálogos no aprendizado do desenvolvimento profissional, como entre as condições de trabalho e a formação com qualidade no ensino. Segundo Frigotto [72] é neste embate de concepções de sociedade que se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. A concepção de ensino médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, é a que pode responder a este horizonte de formação humana.

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina riqueza produzida. É uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específica, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana. [73]

---

[70] WACHOWICZ, 1989, p. 107.
[71] KUENSER, 2005, p. 86.
[72] FRIGOTTO, 2005, p. 73.
[73] FRIGOTTO, 2005, p. 74.

A partir de 2010, a nova política deveria resignificar os conceitos de homem, sociedade, trabalho e educação que sustentavam as reformas educacionais e em especial da educação profissional implementadas na década de 1990 através da LDB 9.394/96 e do Decreto 2.208/97. [74] Diante da não evidência por parte do governo de implementar tais políticas se reinicia o debate sobre a escola unitária e a formação humana. A escola unitária pretendida tinha por base os princípios da politecnia que implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. [75] Os processos de reformas educativas e curriculares e a implementação de novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado. [76]

O modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, foi inteiramente afastado no momento atual, sugerindo formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas. [77]

O conceito de qualidade e mais especificamente de qualidade total chega à escola pela via da economia, pois a participação ativa e constante de técnicos de organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas sociais, especialmente a educação, o que vem demonstrar a adoção do conceito de qualidade, do âmbito da produção econômica em questões da educação e da escola. [78]

Nos diálogos observados, é possível perceber o que Marcuse chama de linguagem rito-autoritária ou Linguagem da Verdade. Esta reflete o regime autoritário de governo, capitalista ou não, democrático ou não, que a utiliza como instrumento de coordenação e subordinação não terrorista, até mesmo onde não transmite ordens, mas informação; onde não exige obediência, mas escolha; onde não exige submissão, mas liberdade. [79]

_____

[74] FEITOZA, 2010, p. 25.
[75] SAVIANI, 2007, p. 167.
[76] HYPOLITO, 2009, p. 1101.
[77] SILVA, 2009, p. 219.
[78] MARCUSE, 1973, p. 106-107.
[79] MARCUSE, 1973, p. 07.

Nesse contexto, todo o conteúdo de verdade e julgamento que o sujeito necessita conhecer, característicos da linguagem funcional unificada e da racionalidade operacional, opõe-se ao pensamento crítico-dialético e às discussões que projetariam alternativas dissociativas, promovendo a mente unidimensional. [80]

Segundo Pimenta e Lima [81] 'com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática'. Assim, para melhor compreender a relação teoria-prática, faz-se necessário compreender o sentido dessas palavras. Tanto um termo como o outro têm origem grega: Teoria significava originalmente a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir. Quanto à palavra prática, deriva do grego 'práxis', 'praxeos' e tem o sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente. [82] Assim, 'o estágio, ao contrário do que se prolongava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade'. [83]

A sociedade capitalista é responsável e tem como um de seus princípios a divisão, seja do trabalho, seja da economia, ou também de outros setores, gerando a injustiça e a divisão da sociedade entre aqueles que acumulam as riquezas e aqueles que as constroem. O processo educacional em qualquer área do conhecimento não prescinde de um diálogo com a construção da cidadania, implicando uma consideração dos conhecimentos específicos em estudo em diálogo com a realidade na qual os corpos docente e discente estão inseridos e a sociedade em que se vive. As teses que dão conteúdo ao termo globalização consistem, em seu conjunto, numa ideologia que expressa posições e interesses de forças econômicas extremamente poderosas e vem comandando intensa luta ideológica, luta essa que passa pela mídia e pela academia, para tornar-se dominante mundo afora.

A concepção de globalização constitui uma ideologia, por distanciar-se das teorias e das ciências, uma vez que se reveste do caráter de verdade absoluta que, em decorrência, não admite questionamentos ou refutações. [84] A ideia de globalização sugere o oposto de dividir, marginalizar, expulsar, excluir. O simples emprego de 'globalizar' referindo-se a uma realidade que divide, marginaliza e exclui, não por acidente ou causalidade, mas como regularidade ou norma, passa por cima dessa regularidade ou norma, dificultando sua percepção e mesmo omitindo-a. [85]

_____

[80] MARCUSE, 1973, p. 102-106.
[81] PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34.
[82] CANDAU, 1996, p. 50.
[83] PIMENTA & LIMA, 2004, p. 45.
[84] FONTES, 2010, p. 153-154.

Para Fontes, [86] o termo globalização e a expressão que a ele se acopla, ‘nova ordem mundial’, descreve, ‘de maneira supostamente neutra a crescente mobilidade e fluidez dos capitais’, tornando-se um ‘bordão repetido à exaustão, ora como miragem, de um mundo de consumo sem conflitos, ora como terrível ameaça da competição internacional, impondo sucessivos ‘ajustes’ e expropriações’. A análise que Fontes [87] apresenta leva à adoção d conceito de ‘capital-imperialismo’, por compreendê-lo como dotado de forte valor explicativo para proceder à análise da sociedade brasileira atual, particularmente em suas expressões complexas no âmbito dos processos sociais da educação e da formação humana. Corrobora essa opção o fato de que sua abordagem não se restringe às relações econômicas *stricto sensu*. Ao contrário, funda-se nas ‘relações sociais sob o capitalismo’, compreendendo, à luz de Marx, o capitalismo como uma forma histórica de organizar a vida social, a qual impõe o ‘econômico como sua dimensão central, como se fosse o móvel central e o fulcro da existência humana’. [88]

Em relação [89] ao conceito analisa seu percurso, expansão e transformações para apresentar o conceito de capital-imperialismo, identificando ‘algumas das modificações cruciais que experimentou nos cem anos que nos separam de Lênin’. São três as características do capital-imperialismo: a) o predomínio do capital monetário; b) a dominação da pura propriedade capitalista; c) seu impulso avassaladoramente expropriador. [90]

Esse sistema mantém o formato representativo-eleitoral, mas reduz a democracia a um modelo censitário-autocrático, similar a assembleias de acionistas, compondo um padrão bifurcado de atuação política, altamente internacionalizado para o capital e fortemente fragmentado para o trabalho. [91]

A partir de Marx, Fontes [92] afirma que o capital monetário expressa e resulta da expansão do capital industrial ou funcionante e a impulsiona numa escala muito superior. No momento em que o capital monetário se autonomiza perante o trabalho, se distancia dos trabalhadores concretos, aos quais segue impondo a exploração e se beneficiando da valorização que acrescentam ao trabalho morto.

_____
[85] FONTES, 2010, p. 153-154.
[86] FONTES, 2010, p. 154.
[87] FONTES, 2010, p. 305.
[88] FONTES, 2010, p. 155.
[89] FONTES, 2010, p. 146.
[90] FONTES, 2010, p. 149.
[91] FONTES, 2010, p. 34-35.
[92] FONTES, 2010, p. 36.

A dinâmica do capitalismo, bem como da reprodução do capital, funda-se numa aparente autonomização da economia, que se apresenta como portadora de uma lógica própria e irrefutável, representando um processo são somente na dimensão fetichista de substituição das relações humanas por relações entre coisas. Não se trata simplesmente da subordinação de capitalistas industriais a capitalistas bancários ou agiotas. Trata-se do ponto máximo de concentração da propriedade capitalista que se concretiza como propriedade das condições sociais de produção a cada dia envolvendo dimensões mais extensas, dispondo de maiores volumes de inversões para extrair o mais-valor. [93]

Hodiernamente, a formação humana e a educação profissional não se limitam à dicotomia entre teoria e prática, mas, ao contrário, apresentam-se como um diálogo das mais variadas disciplinas do aprendizado, de modo a produzir indivíduos conscientes de seu papel social, enquanto cidadãos críticos da realidade subjacente. O modelo existente no Brasil demonstra a fragilidade no setor educacional, em virtude de a educação ser ministrada de forma hierárquica, sem a participação dos alunos, nos currículos, inclusive, e nas formas de ensinar e aprender. Na realidade, a escola, em regra, apresenta o professor com a 'receita pronta', deixando o aluno ausente das discussões a respeito da realidade na qual se aplica o aprendizado ministrado no currículo imposto pelos governantes.

Dessa forma, o corpo discente deve, necessariamente, ser reconhecido como protagonista do aprendizado, porque somente nessa perspectiva, poderá desenvolver suas potencialidades, e, com isso, contribui para a transformação da sociedade, à medida que atua como ser pensante e não simplesmente como repetidor de conceitos, métodos e formas de aperfeiçoamento moral e intelectual.

Ora, se uma determinada disciplina é ministrada formalmente, sem a possibilidade de o aluno receber informações básicas a respeito de sua aplicação no meio social, além de não formar um cidadão, serve somente como desestímulo ao estudo e à leitura em geral. E, como dizia Monteiro Lobato, 'um país se faz de homens e livros'. A oportunidade e a liberdade de desenvolvimento da capacidade e potencial do indivíduo é primordial e imprescindível para a formação humana e profissional, fazendo com que cada um construa a sua individualidade em benefício da coletividade. Nesse sentido, faz-se oportuna a opinião de Schram & Carvalho, [94] ao dissertarem que a escola precisa redimensionar o seu pensar, reformulando suas ações pela compreensão do que a comunidade escolar (entendida aqui os alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção, funcionários) espera dela enquanto função social.

---

[93] FONTES, 2010, p. 37.
[94] SCHMAM; CARVALHO, *online*.

Por isso, várias instituições tentando descrever e delinear as mazelas da escola, no entanto, nós educadores nos reservamos muitas vezes a apenas ouvi-los sem definir ‘publicamente’ nossos anseios, interesses e preocupações. Tem-se permitido que diferentes profissionais interfiram no processo de direção da escola, ao que entendemos ser necessário aos profissionais da educação assumir esse espaço de afirmação e responsabilidade. Trazer a público, o que de fato é a escola e a que ela se propõe já que precisa reformular sua ação definindo prioridades frente às diferentes exigências do contexto social em que se encontra inserida. Encarando o processo educacional com o objetivo de exercício da liberdade de consciência e desenvolvimento de potencialidades, o indivíduo atende o seu desiderato de formação como ser humano e profissional.

Nesse aspecto, exercer a consciência é ter clareza sobre o aspecto dialético da educação, onde A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [95]

O ensino domiciliar no Brasil foi objeto de decisão do Supremo Tribunal Federal em setembro de 2018. No Recurso Extraordinário 888.815-RS, submetido à sistemática da repercussão geral, o tribunal adotou tese com o seguinte teor: ‘Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira’ (Tema 822).

A simplicidade da tese proclamada esconde a riqueza do debate realizado no tribunal. No julgamento, *três orientações* foram assumidas pelos ministros da corte. Para a *primeira* linha de compreensão, inaugurada pelo ministro Luís Roberto Barroso, a Constituição Federal cuida exclusivamente do ensino oficial escolar, ministrado em estabelecimento público ou privado, mas não proíbe o ensino domiciliar, de que resulta uma autorização implícita.

Para essa orientação, uma leitura não paternalista e oficialista da Constituição permite reconhecer o direito de opção dos pais para recusarem as instituições formais de ensino e assumirem a responsabilidade pela formação educacional de crianças ou adolescentes na intimidade do lar, mantida a obrigação de avaliações oficiais periódicas. Nessa primeira intelecção, normas vagas sobre educação constantes da Constituição devem ser densificadas pelo intérprete, sendo viável encontrar fundamento para o *homeschooling* em seu artigo 227 (‘É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à educação’) e no artigo 229 (‘Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade’). O ensino domiciliar, ainda nessa *primeira orientação*, é compatível com a Constituição Federal e pode ser implementado mesmo antes

de sua disciplina pelo Congresso Nacional, desde que os pais notifiquem as secretarias municipais previamente da opção realizada, observem as unidades curriculares oficiais e os educandos domésticos sejam submetidos às mesmas avaliações periódicas a que se submetem os demais estudantes de escolas públicas ou privadas. O *homeschooling* nessa leitura deve ser considerado modalidade específica de 'ensino oficial e curricular', embora realizado no lar, e não se traduz em segregação domiciliar do educando porque este pode socializar com outros estudantes em atividades extraclasse.

Para uma *segunda* orientação, de sentido oposto, inaugurada pelo ministro Luiz Fux, o ensino domiciliar 'não pode ser considerado meio de cumprimento do dever de educação', sendo proibido pela Constituição Federal, pois a carta estabelece a obrigatoriedade do ensino escolar, exigindo dos pais a matrícula dos filhos em instituições oficiais de ensino, públicas ou privadas, assim como o dever de zelar pela frequência do educando à escola no ensino fundamental (artigo 208, parágrafo 3º, da CF: 'Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazendo-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola').

Para essa segunda linha de compreensão, o princípio do melhor interesse da criança, a função socializadora da escola, o princípio do pluralismo ideológico, religioso e moral inviabilizam inclusive o legislador infraconstitucional a autorizar modalidades de *homeschooling*. Práticas de desescolarização não se compatibilizam com o imperativo constitucional de formação integral e de socialização do educando. Segundo ainda esta segunda orientação, a escolarização obrigatória encontra suporte em diversas normas constitucionais que valorizam a formação plural e complexa da criança e *associam o dever de educação ao ambiente escolar* (artigo 206, I; 208, I e IV; da CF) e, no plano infraconstitucional, são expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 6º) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 55).

Além disso, a escolarização obrigatória dificulta a formação de 'bolhas sociais', o insulamento de elites em suas casas, cumprindo a escolarização o ideal republicano de respeito ao pluralismo (voto do ministro Ricardo Lewandowski). Para uma posição intermediária ou terceira orientação, inaugurada pelo ministro Alexandre de Moraes, a Constituição Federal não seria incompatível em termos absolutos com o ensino domiciliar, porém essa modalidade estaria condicionada à aprovação de prévia base normativa emanada do Congresso Nacional.

---

[95] FREIRE, 2006, p. 30.

Para essa *terceira orientação*, o ensino é obrigatório de 4 a 17 anos e, nos termos do artigo 227 da Constituição, família, sociedade e Estado devem assegurar a crianças e adolescentes convivência familiar e comunitária, não sendo admitida as espécies de *unschooling radical* (desescolarização radical), *unschooling moderado* (desescolarização moderada) e *modalidades de homeschooling puro*, por negarem a participação estatal solidária, inclusive na fixação de currículos básicos e fiscalizações decorrentes. Seria cabível no Brasil apenas o '*homeschooling* por conveniência circunstancial', isto é, quando esta modalidade de ensino privado individual se revelar 'alternativa útil para prover os fins educacionais de modo tão ou mais eficiente que a escola' (ensino domiciliar 'utilitarista').

Segundo esse último entender, a delimitação das circunstâncias especiais de cabimento do 'ensino domiciliar por conveniência' cabe ao legislador nacional, não sendo direito público subjetivo dos pais ou do educando. O Congresso Nacional não está obrigado a criar essa modalidade de ensino, embora possa fazê-lo, mas deve observar princípios e preceitos da Constituição e adotar cautelas para evitar 'evasões escolares disfarçadas de ensino domiciliar', impondo frequência, supervisão, avaliação pedagógica e de socialização e fiscalização. Esses serviços de acompanhamento terão custos e mobilizarão agentes, eventualmente prejudicando o orçamento da educação pública, aspecto a ser livremente avaliado pelo legislador nacional infraconstitucional (voto do ministro Gilmar Mendes).

A orientação hermenêutica intermediária (terceira corrente) foi vitoriosa no debate do RE 888.815-RS, tendo obtido a maioria dos votos do tribunal, por isso o ministro Alexandre de Moraes lavrou o acórdão. Aprovada a repercussão geral e a tese no Tema 822, cumpre interpretá-la. Desde logo a orientação vitoriosa assinala a inconstitucionalidade de lei estadual ou municipal sobre educação domiciliar sem prévia regulamentação nacional, em bases gerais, dessa modalidade de ensino pela legislação de diretrizes e bases da educação nacional ou norma de igual hierarquia. Por outro lado, a deliberação deixa em aberto vários aspectos: Se houver aprovação de legislação nacional genérica, sem especificação suficiente das chamadas 'circunstâncias especiais de conveniência', incorrerá a lei aprovada em inconstitucionalidade por déficit de previsão? Quem decide em caso de conflito sobre a opção pela 'escola privada individual': os pais ou o educando? Sem recusar o entendimento adotado pelo Supremo Tribunal Federal, penso que deve ser rigorosa a avaliação jurisdicional da legitimidade da exceção ao ensino escolar formal obrigatório no Brasil.

O mesmo Estado que presta com deficiência o serviço escolar tende a controlar com ineficiência a qualidade do ensino doméstico. Na prática, o ensino exclusivamente no recesso do lar sujeita crianças e adolescentes a *riscos agravados* que não devem ser negligenciados. A escola é um espaço de

aprendizado, de coexistência com o outro, de hétero e autorreconhecimento e, sobretudo, de equalização de diferenças. O ensino domiciliar promove o enclausuramento do educando e o torna *vulnerável a discursos homogêneos*, estritamente vinculados à ideologia dos pais ou de grupos em que estes estejam inseridos (igreja, partido, sindicato), sem participação plural ou o contraditório de outra instância crítica. Há perda da vivência comum ou coletiva, risco acrescido de *negligência e violência doméstica*, enfraquecimento do sentido de horizonte comum e de cidadania. Corre-se o risco até de criação de sistemas informais de ensino dominado por igrejas sectárias, sindicatos e partidos.

Nessa passagem, recordo a advertência sempre atual de Hannah Arendt, [96] sobre a importância de esfera pública: 'É em relação a esta múltipla importância da esfera pública que o termo 'privado', em sua acepção original de 'privação', tem significado. Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação 'objetiva' com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida'. Educação escolar não é apenas ensino formal, mas *experiência formativa ampla*, que pode proteger crianças e adolescentes dos vieses dos próprios pais e eventualmente até inibir a exploração infantil e a violência doméstica, permitindo à comunidade acompanhar, fiscalizar, influir e participar do processo do pleno desenvolvimento da criança e do adolescente como pessoa.

A educação, *direito fundamental indisponível do educando*, constitui um dever não só da família e do Estado, mas da própria comunidade, interessada na escola 'aberta a todos', aquela que fomenta a coesão social e o *ethos* republicano em regime de participação, solidariedade e pluralismo. O ensino domiciliar complementar à escola é legítimo; o ensino domiciliar como alternativa excludente da escola é um prejuízo aos direitos da criança e do adolescente, salvo quando for a única ou a melhor forma de oferecer o serviço educacional para menores em situação de risco.

O educando tem o direito público subjetivo de ter acesso e permanecer na escola, direito assegurado na Constituição Federal (artigo 206, inciso I, e artigo 208, parágrafos 1º e 2º). *Esse direito fundamental deve ser resguardado pelo Estado inclusive da negligência dos pais e tutores*. Trata-se de hipótese de intervenção protetiva do Estado justificada pela falta de capacidade de autodeterminação dos menores e perante o déficit informativo do titular do direito fundamental, cuja não proteção pode acarretar danos irreversíveis a longo prazo.

[96] ARENDT, 1989, p. 68.

Crianças enfermas de doenças contagiosas ou autoimunes, impedidas momentânea ou prolongadamente de frequentar a escola, devem receber serviço de ensino individual substitutivo, em casa ou no hospital. Jovens residentes em localidades desprovidas de escola habilitada ou com vaga devem poder legitimamente receber ensino domiciliar. Mas a generalização do direito à opção pelo ensino no recesso do lar parece um excesso em nosso país, além de experiência que *compromete as três finalidades constitucionais da educação*, enunciadas no artigo 205 da Constituição: a) o pleno desenvolvimento como pessoa do educando; b) o seu preparo para o exercício da cidadania; e c) a qualificação do educando para o trabalho.

A primeira finalidade, seu pleno desenvolvimento como pessoa, pressupõe seu amadurecimento como indivíduo em interação social. A segunda, o seu preparo para o exercício da cidadania, convoca o educando a reconhecer e valorizar o pluralismo ético, racial, religioso, sexual e ideológico. A terceira, qualificação do educando para o trabalho, no mundo contemporâneo, reclama do educando o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe, formatado no diálogo de talentos e capacidades. São resultados do processo formativo difíceis de alcançar na escola e quase inviáveis na segregação do lar, sem contato próximo com os da mesma geração em processo educacional compartilhado.

O direito à educação deve ser interpretado à luz das peculiaridades do país e escola no Brasil. Em nosso país, em que há assustadoras estatísticas de violência doméstica e trabalho infantil, evasão escolar e gritantes disparidades sociais, autorizar genericamente a educação domiciliar amplificará riscos sem qualquer garantia de que estes serão minimizados por um amplo e adequado acompanhamento do sistema de controle do Estado. Não por acaso o direito à educação, que na lei maior anterior a 1988 era expressamente autorizado a ser ministrado ‘no lar e na escola’ (artigo 176, EC1/69), na atual lei fundamental foi definido em bases coletivas, como evidenciam os princípios fundamentais estabelecidos no artigo 206, a exemplo da ‘igualdade de condições para o acesso e *permanência na escola’, ‘liberdade de aprender*, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber’, ‘*pluralismo de ideias* e de concepções pedagógicas e coexistência de *instituições* públicas e privadas de ensino’.

Essas foram as convocações normativas do constituinte de 1988. E espera-se que elas sejam consideradas pelo legislador infraconstitucional, de forma a inibir ou evitar que o extraordinário se transforme no novo normal, e a educação se converta em segregação educacional. [97] Como afirma Joseph Raz, o ideal de autonomia se constitui na visão das pessoas como ‘autoras de suas próprias vidas’, em oposição à ideia de ‘vida de escolhas forçadas’. A ideia de autonomia pressupõe a capacidade de se efetuar escolhas livres, onde existam

opções adequadas disponíveis. A coerção e a manipulação impedem escolhas livres e afastam a possibilidade da autonomia.

A Constituição Federal, em seu artigo 207, *caput*, estabeleceu o princípio da autonomia universitária, firmando que 'as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial'. A ideia de autonomia universitária se completa com a observância de três de seus aspectos componentes: autonomia didático-científica, autonomia administrativa e autonomia de gestão financeira e patrimonial. O contingenciamento praticado pelo governo federal afetou diretamente a autonomia da gestão financeira e patrimonial, que cumpre função instrumental relevante para que se possa assegurar a liberdade de cátedra e de expressão, uma vez que, sem o acesso aos meios financeiros necessários para que se possa prestar um serviço adequado de educação, a universidade não pode cumprir sua missão constitucional.

A autonomia financeira outorga à universidade o direito de gerir e aplicar os seus próprios bens e recursos, em função de objetivos didáticos, científicos e culturais programados. Esse aspecto não tem o condão de exonerar a universidade dos sistemas de controle interno e externo, entretanto, como já decidido pelo STF ao julgar a questão, 'o controle financeiro se faz *a posteriori*, através da tomada de contas e das inspeções contábeis'. A autonomia financeira existe para que as universidades não fiquem à mercê dos humores, inclinações ou interesses do Executivo e funciona como um escudo protetor para que as universidades não sejam coagidas ou manipuladas, ou seja, é fundamental para que exista autonomia universitária.

A autonomia financeira, nos termos dos artigos 207, *caput*, CC, 206, VII e 211, parágrafo 1º, traduz o dever do Estado de prover as universidades públicas com os meios econômicos necessários ao desempenho de suas missões constitucionais, por meio de um sistema no qual o acesso aos recursos não dependa de decisões discricionárias de órgãos políticos. O modelo de contingenciamento, sem fundamentação adequada e desprovido de critérios gerais e impessoais revela incontestável violação à autonomia financeira das universidades. As decisões que lastrearam o contingenciamento praticado, desarrazoadas e sem qualquer fundamentação adequada, são flagrantemente inconstitucionais porque ofendem diretamente o aspecto autonomia financeira do princípio da autonomia universitária. Obviamente, autonomia não se confunde com soberania. A autonomia universitária é didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, portanto, não traduz imunidade ao cometimento de crimes (destruição do patrimônio público, pichações etc.).

[97] MODESTO, CONJUR, 25.07.2019.

Entretanto, esses crimes não podem ser combatidos com contingenciamentos, mas, ao contrário, exigem recursos financeiros. A ideia de autonomia universitária estabelece um limite intransponível para o Estado, na medida em que impede a interferência nas decisões tomadas no seio das universidades, sobretudo naquilo que diz respeito às ideias de liberdade de cátedra e de liberdade de expressão. A autonomia universitária existe para que instituições de ensino não fiquem reféns de nenhum governo e para que o pluralismo, componente essencial da democracia, seja assegurado. O governo não pode intervir no conteúdo pedagógico ou firmar uma orientação ideológica qualquer, sob pena de ofender o aspecto autonomia didático-científica do princípio da autonomia universitária. É por isso que debates políticos nas universidades são bem-vindos, porque é assim que se constrói uma democracia com pluralismo. A ideia de autonomia universitária, como poder de autodeterminar-se e de dirigir suas atividades e seus destinos está mesmo ligada à universidade desde suas origens.

Em seu processo de formação, a universidade surge como vontade de liberdade e a própria gênese da universidade medieval pode ser caracterizada como luta, por vezes, dramática, para afirmar sua autonomia. Como bem assentou a ministra Carmen Lúcia, na ADPF 548, a ‘autonomia é o espaço de discricionariedade deixado constitucionalmente à atuação normativa infra legal de cada universidade para o excelente desempenho de suas funções constitucionais’. Além disso, a ‘autonomia universitária está entre os princípios constitucionais que garantem toda a forma de liberdade’, portanto, ‘impedir ou dificultar a manifestação plural de pensamento é trancar a universidade, silenciar estudantes e amordaçar professores’.

A única força legitimada a invadir uma universidade é a das ideias livres e plurais, e ‘qualquer outra que ali ingresse sem causa jurídica válida é tirana’. A autonomia didático-científica não existe para atender aos interesses da universidade ou da comunidade acadêmica, mas ela traduz garantia fundamental do papel da universidade na divulgação livre do conhecimento, da formação profissional e do desenvolvimento científico. No Estado Democrático de Direito, apenas com a produção de conhecimento de qualidade e com reflexão crítica é que se pode criar as condições para a existência de uma democracia.

A universidade é um espaço de reflexão crítica e de livre debate de ideias, absolutamente necessário para fazer funcionar a democracia. Se o Decreto 9.741/2019, as portarias do secretário especial de Fazenda e os atos do Ministério da Educação não primam pela transparência e fundamentada motivação, nas declarações do ministro Weintraub sobraram ameaças de retaliação financeira para impedir o livre exercício do pensar. A comunidade acadêmica ficou chocada com a afirmação do ministro de que o bloqueio de R$

5,8 bilhões visaria conter a ‘balbúrdia’ nos *campi* e de que a reversão do contingenciamento dependeria da ‘aprovação da nova Previdência’.

Por um lado, a motivação relevada do ato evidenciou uma espécie de barganha política para conseguir apoio para a aprovação de reformas; por outro, ficou claro que orientações ideológicas guiaram os cortes, ou seja, limitações à liberdade de expressão seriam necessárias para afastar os contingenciamentos. A intenção de interferir na condução e nos conteúdos pedagógicos das universidades federais traduz ofensa ao princípio da autonomia universitária assegurado pela CF/88.

Ações que firam a autonomia didático-científica ofendem o artigo 206, III, da CF/88, que garante o ‘pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas’. Ademais, atos estatais nessa direção ofendem a moralidade administrativa. Se os contingenciamentos praticados ofendem diretamente a ideia de autonomia financeira, o seu manejo para impor limitações à autonomia didático-científica das universidades federais revela uma verdadeira fraude à Constituição. Em outras palavras, os cortes e os atos praticados que têm a finalidade de interferir no conteúdo pedagógico e de firmar uma orientação ideológica qualquer revelam uma espécie de manipulação, para usar a expressão de Raz, e impossibilitam a ‘liberdade de escolha’ essencial da ideia de autonomia. A fraude à lei ocorre quando o agente, para escapar dos resultados previstos por uma norma específica (que deveria ser aplicada), se vale de outra dada para finalidades distintas.

O ‘ilícito’ se verifica quando se intenta amparar um resultado contrário a uma lei em outra disposição, dada, em verdade, com uma finalidade diferente. A fraude à lei pressupõe a presença de duas normas: uma *norma instrumento de cobertura* e uma *norma fraudada*. Supõe-se que um determinado resultado, cuja consecução pelos meios jurídicos normais seria esperado, pode ser conseguido por meio de outros meios jurídicos, que natural e primariamente têm fins diversos. A diferença entre a fraude à lei e a atividade *contra legem* está no fato de que, no último caso, verifica-se uma infração frontal a uma norma imperativa, ao passo que, na fraude à lei, não se ataca frontalmente a norma fraudada, mas se realizam negócios jurídicos tendentes a substituir tal norma, para que em seu lugar se aplique outra, que favoreça os resultados desejados. Trata-se de uma vulneração oblíqua a uma norma proibitiva ou imperativa, inderrogável pela vontade das partes. A doutrina moderna entende que o conceito pode ser tomado como uma cláusula geral do direito aplicável a todos os casos de elisão normativa.

A forma mais adequada de se entender a cláusula geral, portanto, é a de que a fraude à lei pressupõe uma *circunvolución de la ley*. Os atos em fraude à lei são realizados *(i)* ao amparo de um texto legal de uma norma e *(ii)* perseguem

um fim proibido pelo ordenamento jurídico ou contrário a ele, *(iii)* impedindo a aplicação da norma fraudada. Quanto ao primeiro ponto, pode-se verificar que a fraude à lei é passível de se materializar com a realização de *um ato* ou de *uma cadeia de atos combinados*, sendo que, neste último caso, pode-se verificar a mais perfeita licitude dos atos tomados isoladamente.

Quanto ao segundo, ele traz à baila a questão de se saber se a fraude à lei exige a intenção fraudulenta do agente, ou se, ao contrário, basta que se verifique o resultado antijurídico (proibido ou contrário ao ordenamento jurídico). A melhor doutrina entende que não é necessário que a pessoa que realiza o ato tenha a intenção de burlar a lei, porque o objetivo derradeiro da doutrina da fraude à lei é o de defender o cumprimento das normas, e não a repressão de qualquer intenção maliciosa. Quanto ao terceiro requisito, se a atividade *contra legem* tem como sanção a nulidade do ato, na fraude à lei, aplica-se a norma fraudada. Se a norma fraudada é imperativa ou proibitiva, o ato será nulo; por outro lado, nos demais casos, o ato será válido, entretanto, os seus efeitos serão dados pelo previsto na norma elidida.

A fraude à lei é um atentado contra o espírito e finalidade do ordenamento jurídico como um todo, ou seja, abrange atos que perseguem um resultado proibido ou contrário ao ordenamento jurídico em uma consideração global. A fraude à Constituição se dá quando a Carta Maior é fraudada por atos que distorcem o modelo firmado pela Constituição. Tal como na fraude à lei, na fraude à Constituição ocorre uma *circunvolución de la Constitución*. Não ocorre uma inconstitucionalidade direta e flagrante, uma infração frontal e aberta à norma constitucional, mas uma espécie de vulneração oblíqua aos mandamentos constitucionais.

Destaque-se a decisão proferida, na qual o ministro Gilmar Mendes examinou o caso relativo a prefeito municipal (STF, RE 637.485/RJ), o qual, após cumprir dois mandatos consecutivos em determinado município, concorreu, logo em seguida, à eleição para prefeito em outro município. A vedação constitucional admite a reeleição, para um único período subsequente (parágrafo 5º do artigo 14 da CF), tendo o STF, porém, decidido que a eleição para outro mandato de prefeito, ainda que em município distinto, configuraria *fraude à Constituição*. A invocação da fraude à Constituição também se fez presente em decisão do ministro Gilmar Mendes, na medida liminar no MS 34.070/DF, na qual se verberou a nomeação de ministro de Estado. Ali, ponderou o relator que a configuração da fraude à Constituição, naquele caso, havia se configurado, ‘a despeito de sua aparência de legalidade’, porque os motivos para a nomeação ‘destoam da razão que a justifica, escapam ao princípio e ao interesse que lhe é subjacente.

Trata-se simplesmente de garantir coerência valorativa ou justificativa ao sistema jurídico e de apartar, com clareza, discricionariedade de arbitrariedade'. Gilmar Mendes identificou a similaridade entre três espécies diferentes de 'ilícitos atípicos', quais sejam, 'abuso de direito, fraude à lei e desvio de finalidade/poder'. Pontuou, então, que, em todos eles, há uma 'ação que, *prima facie*, estaria em conformidade com uma regra jurídica', mas que produz 'resultado danoso como consequência, intencional ou não', de modo que a correção da fraude impõe 'o estabelecimento de uma segunda regra que limita o alcance da primeira para qualificar como proibidos os comportamentos que antes se apresentavam travestidos de legalidade'.

No caso em tela, fica patente a fraude à Constituição. É notória e revelada a intenção de interferir nas universidades e de alinhar uma forma de pensamento. As declarações do ministro Weintraub não deixam dúvidas de que os bloqueios visavam afastar o que se chamou de 'balbúrdia' nos *campi* (eventos políticos, manifestações partidárias etc.). Com a finalidade de interferir na liberdade de cátedra e na liberdade de expressão das universidades, os atos do ministro buscaram apoio na possibilidade jurídica de se efetuar contingenciamentos. Com suporte em uma 'norma de cobertura', os atos foram praticados para afastar (fraudar) a aplicação de uma 'norma fraudada'. Buscando amparo no artigo 165 da CF, densificado pelo artigo 9º da LRF, que embasam a possibilidade de se fazer contingenciamentos (norma de cobertura), os atos estatais são praticados para afastar a proibição firmada pela CF de o governo intervir na liberdade de cátedra e na liberdade de expressão. O Decreto 9.741, as portarias do secretário especial de Fazenda e os atos do Ministério da Educação se amparam em uma normatização de cobertura dada para finalidades diversas e embasam medidas que pretendem atacar a autonomia didático-científica das universidades federais (norma fraudada).

O arcabouço normativo que ampara a possibilidade de efetuar contingenciamentos funciona como norma de cobertura para que o governo possa desatender a proibição de interferência posta pela ideia de autonomia didático-científica (norma fraudada). A fraude à Constituição é evidenciada pelo ataque ao artigo 207 da CF (autonomia didático-científica). Se a autonomia financeira das universidades é diretamente atacada, os contingenciamentos fazem, a toda evidência, uma *circunvolución de la Constitución*, ou seja, fraudam a proibição de interferência nas universidades. A autonomia didático-científica sofre uma espécie de vulneração oblíqua. A fraude à Constituição precisa ser afastada, e ao STF cumpre invalidar os atos que fazem o contingenciamento das verbas do ensino superior. A Constituição merece respeito! Contornar sua aplicação é indigna e antijurídica fraude! [98]

A educação nesse momento histórico é considerada como um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. É através da produção

de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas. Embora o Brasil tenha avançado neste campo nas últimas décadas, ainda há muito para ser feito. O Ensino Fundamental e Médio ou a universidade tornaram-se locais de grande importância para a ascensão social e muitas famílias tem investido muito neste setor. [99]

Eurípedes Barsanulfo propôs uma pedagogia que respeitava a liberdade e a individualidade da criança, cuja aprendizagem nascia da ação, da experiência. Para orientá-la nesse processo, era essencial a figura do mestre amigo, do educador, que com o seu amor e incentivo, despertava nela a vontade de saber mais, e pelo diálogo, o desenvolvimento da inteligência. A sua preocupação não era só com o desenvolvimento físico, cultural, intelectual e moral da criança. Sendo a criança um espírito eterno, imortal, e tendo vivido antes, a educação devia promover a recordação da aprendizagem anterior, já feita, fazendo desabrochar as suas virtudes, a centelha divina que cada um traz dentro de si. A pedagogia antiga e nova de Eurípedes Barsanulfo representa, no campo da educação, a proximidade no tempo nem sempre pode ser considerada critério de relevância: há muitos exemplos de educadores e teóricos que produziram em contextos históricos muito distantes do nosso que, sob certa perspectiva, não poderiam ser considerados nem um pouco ‘atuais’. Entretanto, em uma análise aprofundada, seria difícil não reconhecer o valor pedagógico e educacional de autores como os gregos antigos Platão e Aristóteles, dos medievais Santo Agostinho ou Tomás de Aquino, de modernos como Comenius, Rousseau e contemporâneos como Pestalozzi, Claparède, Maria Montessori, Piaget ou Vygotysky. [100]

A aprendizagem do aluno é toda focada na observação, na percepção, na experimentação junto à natureza. Somente após a utilização do recurso da natureza, os alunos são levados para a sala de aula e dão continuidade ao que puderam perceber relacionando suas observações com o conteúdo a ser estudado.

A proposta pedagógica da Escola Eurípedes Barsanulfo está enquadrada na LDB, plenamente, não tem nada que foge dela. A estrutura pedagógica da escola é supervisionada pela rede estadual, nada foge, mesmo porque o aluno que sai daqui terá que ter acesso a outra escola. Agora, o que difere aqui é a metodologia, chamada de Metodologia do Amor. É a metodologia que modifica a forma de trazer os conteúdos, dentro da proposta pestalozziana, onde é dada a oportunidade ao aluno de criar, observar, experimentar, analisar, refletir para em seguida desenvolver o raciocínio lógico.

_____

[98] BATISTA JÚNIOR, CONJUR, 26.06.2019.
[99] https://www.suapesquisa.com/educacaobrasil/.
[100]https://www.pedagogiaespirita.org.br/single-post/2016/04/25/A-atualidade-pedag%C3%B3gica-de-Eur%C3%ADpedes-Barsanulfo>.

Cada classe tem um processo de alfabetização. O professor vai levar os alunos para a natureza e vai perguntar o que eles gostariam de aprender. ‘Nós vamos começar com as folhas, com os frutos com as sementes, com a terra, o que vocês preferem?’ Eurípedes tratava o aluno como esse Ser que traz múltiplas experiências e essa multiplicidade experiências nós só vamos conseguir compreender por uma visão re-encarnacionista e sem essa visão nos limitamos a capacidade do indivíduo, e também não vemos sentido para que haja uma busca progressiva do conhecimento.

No processo de educação deve-se entender que olhar o aluno na sua individualidade e o que dá característica a essa individualidade são as experiências que ele viveu, que são as potencialidades que ele traz, que tem diferentes níveis e que eu tenho que reconhecer que dentro dessas potencialidades estão implícitos as suas habilidades, as suas necessidades, as suas esperanças que comprometem ou não o trabalho de educação. [101]

A tese de que várias correntes foram silenciadas historicamente, inclusive a socialista e a protestante, esta, aliás, tendo sido objeto de recuperação histórica feita por Hilsdorf. Segundo Dora Incontri, [102] que introduziu na Universidade de São Paulo a investigação sobre a pedagogia espírita no Brasil, essa também tem sido uma corrente silenciada. Refere-se a autora ao silenciamento em relação ao próprio espiritismo e sugere a ideia de que tal processo atinge também os educadores brasileiros que lançaram essa proposta.

Essa tese do silenciamento pode se dever ao dogmatismo ideológico, que produz o que Marc Ferro chama de ‘história vigiada’. [103] O fato é que ‘não basta, como se pensou nos anos 1950 e 1960, dotar professores de livros e novos materiais pedagógicos. O fato é que a qualidade da educação está fortemente aliada à qualidade da formação dos professores. Outro fato é que o que o professor pensa sobre o ensino determina o que o professor faz quando ensina’. [104] A Educação no Brasil começa com a chegada dos portugueses, quando os padres assumiram o papel de catequistas e professores dos índios. Assim, a história tem seu início marcado pela relação estabelecida entre religião e letramento, até que os jesuítas foram expulsos do país em 1759. Somente muitos anos depois, a responsabilidade da educação coube ao Estado. Mas os professores não eram preparados para lecionar. Tornavam-se professores as pessoas que tinham simplesmente recebido alguma instrução, as quais eram em sua maioria padres. A democratização da educação foi finalmente alavancada em 1920. Anísio Teixeira foi importante no combate à restrição da educação a uma minoria, bem como à relação da educação com a religião. [105]

[102] INCONTRI, 2001.
[103] FERRO, 1989.
[104] INCONTRI, 2001.
[105] BRUINI, *online*.

A educação formal no Brasil tem início em 1549 quando o padre Manuel da Nóbrega chegou ao país. O letramento era restrito aos meninos, que aprendiam a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que eram convertidos ao cristianismo. O principal objetivo dos jesuítas era a propagação de ensinamentos religiosos aos seus alunos, de quem esperavam obediência total. Em 1759 o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e impôs novas regras. O ensino se tornou estatal. Em 1760, apesar de não haver formação docente específica, houve concurso para professores. O fato de inexistir formação fez com que muitos padres se tornassem professores, o que mantinha a proximidade entre religião e educação. Mas as aulas começaram oficialmente 14 anos depois, ou seja, em 1774. Nesse grande intervalo, professores particulares ensinavam os filhos das famílias que tinham essa possibilidade em termos financeiros. Havia um título de nobreza reservado aos professores, que também eram isentos de alguns impostos. Apesar disso, não eram compensados adequadamente. As aulas eram chamadas de aulas régias, mas após a demissão do marquês de Pombal D. Maria I mudou o nome para aulas públicas. No período imperial era muito difícil passar no concurso de professores. Precisando aumentar o quadro docente, o Estado admitia professores sem habilitação, mas pagava menos a eles.

A dificuldade, no entanto, era premiada com a garantia do cargo vitalício, apesar de que a remuneração não compensava. Foi somente em 1835 que surgiram as primeiras escolas de formação de professores. Contudo, os valores morais e religiosos eram os mais valorizados, mais ainda do que o conhecimento detido pelos docentes. A grande maioria não reconhecia a importância da educação. Por esse motivo, os pais não colocavam os filhos na escola com 5 anos, conforme recomendado pela reforma, ou logo que eram alfabetizados eram retiradas da escola. Benjamin Constant organizou uma reforma na educação, a qual contemplava a divisão por séries e de acordo com as faixas etárias. É nessa altura que surge a figura do diretor da escola, cargo ocupado por homens. O Estado pressionava os professores para cumprir o programa escolar e não reprovar alunos, o que resultava em gasto excedente e evasão dos estudantes. Dentre outros educadores, Anísio Teixeira foi um dos pioneiros da pedagogia nova. Ela combatia a restrição da educação às elites e a aproximação religiosa. Em 1939 foi criado o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Paulo Freire, um dos maiores pedagogos do mundo, propõe trabalhos em educação popular.

Em 1971 o ensino passou a ser organizado em primário, ginásio e colegial e obrigatório até os 14 anos de idade. Passado tanto tempo, a precariedade na educação é um dos problemas sociais do nosso país. Isso porque há crianças que ainda não têm acesso ao ensino formal ou a escola que frequentam estão lotadas e oferecem poucas condições. Como consequência, essas crianças têm menos oportunidades. Um dos maiores problemas é que o Brasil não investe na

educação de forma adequada, apesar de que investe mais em educação do que alguns países desenvolvidos. Acresce à questão financeira, por exemplo, as situações de desvio de verbas. Além dessas questões, também está em causa a formação docente. A verdade é que há professores a lecionar disciplinas para as quais não receberam formação, bem como são pouco incentivados em nível de remunerações. Dentre as situações que requerem mais atenção, tem-se a reforma do ensino médio, a base nacional comum curricular (BNCC) e a crise do ensino superior. [106]

A educação no Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é responsabilidade do Governo Federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, que devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. São muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública. São diversos os fatores que proporcionam resultados negativos, um exemplo disso são as crianças que se encontram no 6ºano do ensino fundamental e não dominam habilidade de ler e escrever. Esse fato é resultado direto do que acontece na estrutura educacional brasileira, pois praticamente todos os que atuam na educação recebem baixos salários, professores frustrados que não exercem com profissionalismo ou também esbarram nas dificuldades diárias da realidade escolar, além dos pais que não participam na educação dos filhos, entre muitos outros agravantes.

As avaliações implantadas pelo governo para avaliar a educação brasileira apresentam números desanimadores, isso se tornou uma situação insustentável que não pode continuar. Em setembro de 2006, um grupo de empresários e políticos, com a participação dos meios de comunicação em massa, firmou um compromisso denominado de Todos pela Educação. Nessa mobilização ficaram definidas algumas metas a serem alcançadas até 7 de setembro de 2022: a) todo indivíduo com idade entre 7 e 17 anos deverá estar na escola; b) todo indivíduo com idade de 8 anos deverá dominar a leitura; c) os alunos deverão ter acesso a todos os conteúdos correspondentes a sua série; d) todos os alunos deverão concluir as etapas de estudo (fundamental e médio); e) garantia de investimentos na Educação Básica. [107]

A educação promove o desenvolvimento, o crescimento econômico e o progresso de uma nação, sendo um valor é incomensurável; é patrimônio cultural do povo e o alicerce da nossa soberania. A educação no Brasil, mais exatamente, na segunda metade do século passado e neste, tomou outros rumos e perdeu, de vez, o foco humanista, principalmente, durante os governos militares (1964-85).

_____
[106] BEZERRA, *online*.
[107] FREITAS, *online*.

Com o fim da ditadura militar, passamos à redemocratização do país. [108] A educação brasileira, que em outros contextos históricos era muito mais precária, hoje apresenta avanços significativos no que diz respeito a fatores como infraestrutura, formação de professores, material didático, inovações tecnológicas, entre outros aspectos que deveriam favorecer a aprendizagem. Mas, apesar dos investimentos e incentivos, os dados de aprendizagem obtidos através de avaliações como: SAEB SPAECE, ENEM, entre outros, apontam resultados que não condizem com os esforços governamentais e os investimentos feitos na área.

Nas sociedades democráticas a educação deve ser libertadora. A militarização da educação civil não pode ser a resposta de um governo democrático aos problemas da educação (indisciplina, evasão, violência no ambiente escolar, dentre outros) que são reais, mas para os quais existem outras e melhores soluções. Uma alternativa é investir em políticas públicas que combinem educação de qualidade com democracia e cidadania. A forma como a educação é empregada e enxergada precisa ser alterada para o cenário mudar.

'É um modelo de política educacional que pouco conversa com os territórios onde se dá a educação; que tem uma infraestrutura das unidades escolares que estão cada vez mais degradantes. Então, é olhar para um sistema todo que de fato os professores façam parte desse sistema'. [109] Entender a trajetória da Educação é uma parte essencial da formação dos docentes. Essa área do conhecimento deve ser o eixo da organização dos conteúdos curriculares de Pedagogia. 'De um curso assim estruturado se espera que forme pedagogos com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar'. Já dizia Paulo Freire que 'quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor'. É um dos brasileiros mais célebres e um dos filósofos do século XX mais lidos em todo o mundo, segundo levantamento do *Massachusetts Institute of Technology*. [110]

Escreveu dezenas de livros, entre eles, Pedagogia do Oprimido, a terceira obra de ciências sociais e humanas mais citada no mundo, de acordo com a *London School of Economics*. [111] As políticas públicas dizem respeito às estratégias em ação, proposto pelo governo ou sociedade civil organizada, que executa, analisa, e, quando necessário, propõe mudanças.

_____
[107] FREITAS, *online*.
[108] SANTOS, *online*.
[109] MORAES, *online*.
[110] SCACHETTI, 2013, *online*.
[111] ALVES; SILVA, 2017, p. 750 a 767.

As políticas públicas são desenhadas e formuladas, tornando-se planos ou programas, que, quando postas em ação são implementadas e submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. Os fundos nacionais de financiamentos da educação, FUNDEF e FUNDEB, estão perpassados por essas condicionalidades, assim como o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Plano de Desenvolvimento da Educação. São recursos destinados a suplementar os sistemas educacionais, porém com limitações organizativas e que delegam a descentralização da aplicação dos recursos ao controle social. São investimentos que contribuem de certa forma com a dinâmica educacional e social, mas que ficam subentendidos ao regramento da União, de forma amenizar suas responsabilidades, submetendo as unidades escolares e seus sistemas educacionais. [112]

Se por um lado há os que defendem que a origem do problema está no baixo investimento e na inversão de prioridade por parte dos governos, por outro lado, há os que defendem que há dinheiro suficiente na pasta, e que o que falta é uma boa gestão para os recursos, desde a esfera federal até as unidades escolares. [113] A eficácia das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão pública, o que por sua vez implica não apenas as qualidades dos gestores para exercer seu ofício público, mas também um ambiente de atuação que favoreça a governança democrática e a responsabilização política. [114]

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais', significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las', por assim dizer (Gramsci). É preciso pensar uma formação cidadã que dialogue com o contexto do mundo, como defendia Paulo Freire, trazendo para dentro da escola as questões e inovações da sociedade contemporânea e da realidade dos alunos.

Uma educação capaz de desenvolver de forma mais contundente as habilidades de se expressar, dialogar, trabalhar em cooperação e colaboração, incentivando a busca por soluções criativas para as comunidades, e o respeito a cada um na sua singularidade, como sujeito de direitos e potencial criador de um espaço público democrático onde haja uma preocupação com a vida e o mundo comum’. [115]

A escola deve ‘agregar uma formação cidadã que prepare nossas crianças e jovens com um olhar sistêmico e holístico para viverem num mundo que leve em conta os territórios locais, nacionais e globais de forma interdependente’. [116]

_____
[112] SILVEIRA; ESQUINDANI; E LOEHDER, s/d.
[113] GODEIRO; GURGEL, 2015, p. 8-9.
[114] RODRIGUES, 2010 p. 24.
[115] Maria Alice Setubal. 2020, *online*.

Não podemos mais ignorar que a relação de crianças e adolescentes com a tecnologia, que já não andava boa antes da pandemia, só piorou nestes últimos meses. [117] Em tempos de 4ª Revolução Industrial, em que a automação substitui trabalho humano em grande velocidade, apenas contar com habilidades básicas não será suficiente. Assim, teremos que desenvolver nos alunos competências de nível mais sofisticado, como análises mais aprofundadas, pensamento crítico ou resolução colaborativa de problemas com criatividade. Isso demanda outra lógica educacional. [118] Pensando na construção da cidadania como um processo que deve ter início na infância, é primordial que crianças e jovens tenham contato com projetos como todos esses desde a escola. A ideia de participação cívica conectada ao ambiente digital precisa ser trabalhada em sala de aula, usando as redes como catalisadoras de mudanças sociais.

Pautas sociais podem e devem ser discutidas por meio de uma educação midiática que sirva de ponte entre essa reflexão sobre os desafios da sociedade e o mundo para além das paredes da escola, gerando impacto por meio do lado bom das redes sociais. [119] A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como imprescindível ao pleno desenvolvimento da pessoa. Partindo disso, é necessário, portanto, que se crie oportunidades para que todos os cidadãos tenham acesso à educação de qualidade. A escola regular inclusiva visa atender essa determinação, adaptando-se às necessidades de cada estudante, especialmente aos alunos com deficiência, a fim de proporcionar um ambiente adequado ao desenvolvimento de cada um não apenas pelos conteúdos pedagógicos, mas também pela convivência entre pessoas com e sem deficiência.

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que ‘institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida’, determina a criação de centros de referência em ensino especial. Segundo o texto, os pais poderão decidir se o filho com deficiência deve estudar em uma escola comum ou especial. O texto, porém, segue na direção contrária à Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que dá o direito e garante o acesso de todas as pessoas com deficiência à educação regular comum.

O direito à educação e a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, foi reconhecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (art. 24).

_____

[116] Maria Alice Setubal. 2020, *online*.
[117] MATTOS, 2020, *online*.
[118] COSTIN, 2020, *online*.
[119] MANDELLI, 2020, *online*.

Está também em consonância plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que esclarece que a educação especial é a 'modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação' (art. 58). Uma pesquisa realizada pelo Centro de Ensino, Pesquisa e Inovação (CEPI) do Instituto Jô Clemente mostra que a educação inclusiva promove a autonomia de crianças com deficiência intelectual. Os alunos incluídos demonstram e expressam seus desejos e maior interesse pelas atividades propostas, mostrando-se questionadores em alguns momentos das aulas. Além disso, a maioria consegue transmitir suas ideias e se fazer entender por meio de gestos ou imagens, mesmo quando ainda não há comunicação oral. No caso das crianças matriculadas em escolas especiais, foram identificados poucos avanços quanto à autonomia, aprendizagem e comportamento social.

Os alunos permanecem com atitudes infantilizadas e comportamentos inadequados, resultado decorrente da falta de convivência com crianças sem deficiência, o que impede um aprendizado mais amplo. É no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e não em escolas especiais que os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação recebem, quando necessário, recursos específicos para eliminar barreiras encontradas no dia a dia. Esse trabalho é essencial e deve ser realizado em conjunto com professores da sala de aula comum, para que todos estejam preparados para implementar as estratégias e recursos necessários ao desenvolvimento de cada aluno. Deve-se, portanto, pensar em soluções para reforçar e expandir AEE para todo o país, preparando profissionais e ambientes para tal missão, em consonância com a LBI. Com a nova política de educação especial, escolas comuns poderão negar matrículas a pessoas com deficiência, provocando ainda mais exclusão. Vale, ainda, ressaltar que discriminação é crime e situações como essas podem gerar um grave problema jurídico e social. [120]

A realidade é que crianças e jovens estão crescendo em um ambiente com mais opções de informação, entretenimento e interatividade que em qualquer outro momento da história. Criar, participar e se comunicar nessa trama onde tantos fios (confusamente) se entrelaçam passou a ser parte da vida de diferentes gerações com recursos e graus de escolaridade bastante diversos'.

> Sem as habilidades para acessar, analisar, refletir criticamente sobre informações recebidas e enviadas para a tomada das melhores decisões em temas cotidianos relacionados a saúde, trabalho, política e entretenimento, seremos privados de uma participação ativa, positiva e consciente no mundo. [121]

---

[120] OLHER, ROSELI. 2020, *online*.
[121] MACHADO, 2020, *online*.